

国家社会科学基金项目“构建我国高等教育评价伦理规范体系的研究”研究成果

高等教育评价伦理规范 体系的构建研究

王 燕 著

電子工業出版社

Publishing House of Electronics Industry

北京 • BEIJING

内 容 简 介

本书针对当代中国高等教育评价的现状,从伦理视角考察我国高等教育评价在市场经济条件下的发展与趋势,特别是通过研究高等教育评价的理论模式及社会动因,总结西方与我国高等教育评价价值取向的不同与未来的发展趋势,探寻高等教育评价中存在的伦理问题及不规范伦理现象,提出构建我国高等教育评价的伦理规范思想,以推动高等教育评价的不断创新和发展,强化高校教学评价的道德意识和伦理价值观,进而促进我国高等教育的改革和发展。

本书可作为高校教师的参考书,也可供相关人员参考。

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究。

图书在版编目(CIP)数据

高等教育评价伦理规范体系的构建研究/王燕著. —北京:电子工业出版社, 2018.7
ISBN 978-7-121-34188-5

I. ①高… II. ①王… III. ①高等教育—教育评估—研究—中国 IV. ①G649.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 103046 号

策划编辑:杜 军

责任编辑:谭海平 特约编辑:王 崧

印 刷:

装 订:

出版发行:电子工业出版社

北京市海淀区万寿路 173 信箱 邮编:100036

开 本:720×1 000 1/16 印张:11.5 字数:184 千字

版 次:2018 年 7 月第 1 版

印 次:2018 年 7 月第 1 次印刷

定 价:59.00 元

凡所购买电子工业出版社图书有缺损问题,请向购买书店调换。若书店售缺,请与本社发行部联系,联系及邮购电话:(010) 88254888, 88258888。

质量投诉请发邮件至 zlts@phei.com.cn, 盗版侵权举报请发邮件至 dbqq@phei.com.cn。

本书咨询联系方式:(010) 88254552。

序

2012年11月，中国共产党第十八次全国代表大会举行，新一届中央政治局常委首次集体亮相。习近平总书记代表中央领导集体发表重要讲话时，以“十个更”来回应人民的关切，其中“更好的教育”排在首位。十八大以来的五年，我国的教育工作坚持社会主义办学方向，以立德树人为本，以提高质量、促进公平为重点，全面深化教育综合改革，持续加大教育投入，发展中国特色的现代教育，努力让人民享有更好、更公平的教育，教育质量水平明显提高。

据统计，截至2016年，全国共有各级各类学历教育在校生2.65亿人，高等教育在学总规模达3699万人，比2012年增加373.8万人，增长11.2%，占世界高等教育总规模的比例为20%，成为世界高等教育第一大国。数据显示，我国高校年度科技论文数量达到全球的八分之一，高影响力论文数量同步提升，若干高水平大学国际学术排行榜位置不断前移。在基于论文及其被引用次数的国际学科评估中，五年来，进入ESI（基本科学指标数据库，是评价高校、学术机构、国家/地区国际学术水平及影响力的重要评价指标工具之一）前1%的学科数从279个增加到770个，有学科进入ESI前1%的高校从91所增加到192所。2016年，高等教育共为社会输送1193万名毕业生，另有中等职业教育毕业生533.6万人，成为新增劳动力的主力军。我国新增劳动力平均受教育年限已超过13.3年，相当于大学一年级水平。五年来，共有3400万名普通高校大学毕业生和3000余万名中等职业学校毕业生，总量相当于英国或法国全国的人口，为现代化建设提供了源源不断的人才支撑。

高等教育规模在世界范围内迅速扩张，导致目前各个国家的高等教育管理体制都面临着严峻的挑战，社会对高等教育教学质量及人才培养质量的关注和审视，推进了高等教育评价的应用与发展。如何进行更为高效的教学评价，如何在教育战略的动态发展中建立公正、合理、透明和普遍认可的高等

教育评价机制，是高等教育管理研究的一个热点和难点问题。这部专著就是在这样的背景下，力图思考、研究、回答这些问题。

自 1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》提出“对高等学校的办学水平进行评估”以来，高等教育评估工作在我国已经走过了 33 年的历程，开展了富有成效的工作，取得了一定的研究成果。1990 年《普通高等学校教育评估暂行规定》明确指出：“国家及其教育管理部门是评估的主体，学校是被评估和监督的对象；教育界、知识界和用人部门是国家及其管理部门组织的对高等学校办学水平进行评估时依靠的社会力量。”政府与高校在不同的历史阶段，表现出了从属、合作及共同发展等不同的形态特点，因此在不同的主体价值观引导下，高等教育评价在不断地转型与发展，社会对高等教育评价的需求也在不断增强。

2003 年，教育部正式确立周期性的教学评估制度，成立了具有独立法人资格的高等教育评估中心，这标志着我国高等教育教学评估工作开始走上了制度化的发展道路。然而，从我国高等教育评估工作的发展实践来看，评估的文化氛围、伦理精神并未得到规范性的体现，评估这种改进教学质量的形式在其价值体系的应用中仍然存在误区与困境，社会的疑点与困惑往往集中在对政府的管理职能、评估的意义、评估的诚信与真实程度等伦理范畴。在这种现实困境中，进行高等教育评价伦理研究的主要任务，就是构建一个让社会与高等教育相关群体共同认可的价值体系与道德规范。

本书针对当代中国高等教育评价的现状，从伦理视角考察我国高等教育评价在市场经济条件下的发展与趋势，特别是通过研究高等教育评价的理论模式及社会动因，总结西方与我国高等教育评价价值取向的不同与未来的发展趋势，探寻高等教育评价中存在的伦理问题及不规范的伦理现象，提出构建我国高等教育评价的伦理规范思想，以推动高等教育评价的不断创新和发展，强化高校教学评价的道德意识和伦理价值观，进而促进我国高等教育的改革和发展。

本书着眼于市场经济高速发展的时代背景，针对高等教育评价的实施现状，从实证的角度分析了高等教育评价面临的伦理困境及现实需求，从理论上构建了高等教育评价的伦理范畴与原则，系统、科学地提出了高等教育评

价的伦理规范模型，对加强高等教育质量建设及推进高等教育教学评估工作具有一定的贡献，对完善高等教育评价机制、提高高校社会竞争力具有重要的现实意义。

陈俊国
重庆陆军军医大学
2018年5月11日

目 录

第 1 章 绪论	1
1.1 研究背景	1
1.2 研究意义	3
1.3 研究内容	3
1.4 研究思路与流程	4
1.4.1 本研究的基本思路	4
1.4.2 研究流程	4
1.5 采用的关键技术	4
1.5.1 文献分析法	4
1.5.2 问卷调查法	6
1.5.3 深度访谈法	6
1.5.4 探索性因素分析	6
1.5.5 德尔菲专家咨询法	7
第 2 章 高等教育评价的理论及现状研究	8
2.1 教育评价相关理论述评	8
2.1.1 评价的一般定义	8
2.1.2 教育评价的价值理解	11
2.2 高等教育评价的形成与发展	22
2.2.1 高等教育评价的产生	22
2.2.2 国外高等教育评价的发展	22
2.2.3 我国高等教育评价的现状与发展	26
2.3 本章小结	29

第 3 章 我国高等教育评价的价值透视及伦理困境分析	30
3.1 高等教育评价的社会性价值	31
3.1.1 政府主导	32
3.1.2 自我评价	32
3.1.3 多元导向	33
3.2 高等教育评价的教育性价值	33
3.2.1 以人为本的评价价值	34
3.2.2 反思和批判的评价价值	34
3.2.3 正当性和科学性的评价价值	35
3.3 我国高等教育评价的伦理困境分析	35
3.3.1 市场经济条件下高等教育评价的价值取向存在争议	36
3.3.2 市场因素的作用提升了高校评估的时尚效应	37
3.3.3 伦理问题的出现引发社会对高等教育评价的道德思考	38
3.3.4 官本位的评价角色导致评价动机的功利主义	38
3.3.5 片面性过度统一的评价范式导致人文评价特征缺失	39
3.3.6 制度性单一化的评价技术导致评价的价值取向异化	40
3.4 本章小结	41
第 4 章 高等教育评价的伦理范畴及原则界定	42
4.1 高等教育评价的伦理理论基础	42
4.1.1 关于伦理与道德	43
4.1.2 伦理学的相关理论述评	45
4.1.3 关于伦理争论问题的一般体现	46
4.2 高等教育评价的伦理特性分析	48
4.2.1 教育评价的公正性	48
4.2.2 教育评价的真实性	49
4.2.3 教育评价的实效性	49
4.2.4 教育评价的主体性	50

4.2.5	教育评价的合理性	50
4.2.6	教育评价的人文性	51
4.3	高等教育评价的伦理范畴界定	51
4.3.1	以人为本的人道主义	52
4.3.2	崇尚科学的理性主义	53
4.3.3	基于教育道德的法制观念	54
4.3.4	以多元化的主体满意度为核心的公平价值	55
4.3.5	反对虚假信息的诚信准则	55
4.3.6	体现教育价值的实效性理念	56
4.4	高等院校教育评价的伦理原则构建研究	56
4.4.1	研究目的	58
4.4.2	研究方法	58
4.4.3	结果与分析	61
4.5	本章小结	66
第5章	高等院校教育评价伦理现状的实证研究	69
5.1	高等教育评价伦理认知现状与特征分析	69
5.1.1	研究目的	69
5.1.2	研究对象	70
5.1.3	研究工具	70
5.1.4	研究方法	71
5.1.5	结果与分析	72
5.1.6	结论	83
5.2	高等教育评价伦理需求现状及满意度调查研究	85
5.2.1	研究目的	85
5.2.2	研究对象	85
5.2.3	研究工具	85
5.2.4	研究方法	86
5.2.5	结果与分析	87

5.2.6 结论	101
5.3 问卷的信度和效度检验	103
5.3.1 问卷的信度检验	103
5.3.2 问卷的效度检验	104
5.4 本章小结	104
第 6 章 高等教育评价伦理规范模型构建研究	106
6.1 研究方法 with 思路设计	107
6.2 高等教育评价伦理规范探索性因子分析	108
6.2.1 研究目的	109
6.2.2 研究对象	109
6.2.3 研究方法 with 程序	109
6.2.4 结果 with 分析	110
6.3 高等教育评价伦理规范模型构建	129
6.3.1 模型结构确定	129
6.3.2 模型评价 with 修正	130
6.4 本章小结	136
第 7 章 主要研究结论 with 讨论	137
7.1 主要研究结论	137
7.2 研究创新点	139
7.3 讨论 with 建议	139
7.3.1 坚持高等教育评价的道德性分析	139
7.3.2 评价量化的方法错位：从实证研究到人文反思	140
7.3.3 干预评价模式管理功能的合理性研究	141
7.4 研究展望	142
参考文献	144
教育伦理视角浅谈高等教育评价的伦理规范建设	151

参考文献	156
附录 A “高等院校教育评价伦理认知现状”调查问卷	157
附录 B “高等院校教育评价伦理满意度及需求现状”调查问卷	163
附录 C 深度访谈提纲	166
附录 D “构建我国高等教育评价伦理规范指标体系专家咨询”问卷	168
后记	172

第1章 绪 论

1.1 研究背景

教育蕴含深刻的道德意义，是人类的一种道德实践。^①高等教育评价是对高等教育活动的价值判断。工业社会以来，功利与实用的价值俘虏了人的心灵，人的整个生存空间都随之商品化和工具化，教育也在可以出售一切的市场上迷失了自己。

评价是人们对价值关系的认识和反映，实际上是以人为主体的、以价值关系为客体的一种新型关系。评价作为哲学的研究对象，处于认识论和价值论的交叉点上。有研究认为，评价包含了两个含义。首先，评价建立于认知之上，认知性是评价活动的基本特征；也就是说，评价首先应基于对事物事实的了解和认识，评价主体与客体之间要形成认知性的主客体关系。其次，评价要基于主体的需要，在对事物认知的基础上，对事物的价值关系做出选择和判断；也就是说，满足主体的需要是关键因素，也是价值论要把握的问题。

教育评价是教育价值关系的认识和反映，是根据一定的价值标准，运用科学可行的方法，对教育活动的要素、过程和效果所进行的价值判断活动^②。目前，高等教育质量被国际教育界普遍关注，高等教育评价实质上是对高等教育现象和高等教育活动中的价值关系进行揭示与促进。高等教育评价作为整个高等教育活动中的一个关键环节，对教与学具有社会导向功能，本身也具有“双刃剑”的作用，既可保障教育质量，又可促进高校的发展，使用不当则会有损教育的名誉，妨碍甚至干扰教育的正常发展。

从建国初期到改革开放之前，我国高度集权的高等教育体制决定了高等教育系统的价值取向，即追求绝对正义（公平）和绝对忠诚，同时也伴随着

① 孙彩平. 教育的伦理精神[M]. 太原: 山西教育出版社, 2004

② 侯光文. 教育评价概论[M]. 石家庄: 河北教育出版社, 1999

对“能力”价值观念的厚爱和追求。20世纪80年代以来,随着全球化、信息化的到来,中国高等教育也融入世界高等教育大众化、民主化的改革浪潮中,中国高等教育从计划走向市场,从集权走向分权,从精英走向大众。经过20世纪六七十年代高等教育的迅猛扩招后,到70年代末,人们对扩招的热情逐渐降低,庞大的高等教育规模不断消耗着巨额社会资金,人们不得不开始严肃地考虑其社会效益是否与投入成比例。经过长时期的自由发展后,国家和政府开始更深地介入高等教育,宏观调控力度增强,对决策所依据的信息的需要更为迫切。此外,在市场经济高速发展的当代社会,教育评价在教育实践中也越来越得到普遍应用。高校彼此间激烈的竞争,以及人们对高校的看法与期望,都使得高等教育评价成为国家与社会关注的焦点。

我国的高等教育评价经历了20多年的发展历程,基本上确立了其在高等教育管理中的重要地位,评价制度也逐渐趋于系统和完备。但是,在市场经济高速发展的今天,高等教育事业的要求日益提高,我国高等教育评价出现了较多不足之处,尚存在较多需要完善和改进的方面。特别是近年来,本科教学评估之后,有许多问题,如评价主体、评价标准、评价行为和评价结论的应用等,都需要我们认真地反思。

在反思中,我们不难发现,通过多年的高等教育评价实践,很多现实的忧思表现为应对教育评价的道德挑战。从伦理视角审视,道德性即体现了教育评价的发展水平。教育评价有无失去其本来的面目?有无真正体现公平、公正?有无遵循教育的规律,实现教育的目的?结论往往不尽如人意。比如,目前教育评价的功利主义倾向,让人们感觉到评价是政府的行政行为,而缺乏人文理念和精神。此外,评价的过程中出现了管理主义趋势,管理机构或组织为了满足自己的利益,在评价中往往忽略或排除评价对象的真实需求;有的学校为了“迎评”,塑造形象工程、大兴土木、虚造信息、恶补资源,诚信问题在评价的过程中从被质疑到被习惯,体现了伦理的缺失和道德的失衡;同时,评价的职业伦理也需要被规范和公示,评价人员的行为和态度同样也会影响到公众、评价对象的心态与情绪。然而,近年来,评价似乎已成为一种流行的时尚,学校提出了“保良争优”的评估口号,且只重视评估结果的优劣,似乎只有评价结果才能体现学校和教学水平的高低。这种现状会让人联想高等教育评价的方向与真正意图到底是什么?

1.2 研究意义

目前,国内学术界对高等教育评价伦理问题的研究较少,对伦理规范的研究尤其较少。现有的研究多讨论教育伦理的经验和比较,理性研究、系统研究较少,伦理规范研究在国内仍处于空白。

本研究针对当代中国高等教育的评价现状,从伦理视角考察我国高等教育评价在市场经济条件下的发展与趋势,特别是通过研究高等教育评价的理论模式和社会动因,总结西方与我国高等教育评价价值取向的不同与未来的发展趋势,探寻高等教育评价中存在的伦理问题,并分析不规范现象的因素,以推动高等教育评价的不断创新和发展,强化高校教学评价的道德意识和伦理观,进而促进我国高等教育的改革和发展。研究意义具体体现在如下三个方面:

(1) 有利于高等教育评价客观公正地展开,确保评价过程的有序性和有效性。任何一项高等教育评价,如果缺乏人文关怀与伦理规范,那么很难体现其公正与公平,也会流于形式。本课题探讨我国高等教育评价中的评价方和被评价方必须严格遵守的伦理原则与评价技术,有利于实现平等公正的评价,体现评价的真正价值。

(2) 有利于高等教育评价缜密有序地展开,以确保评价结论的权威性、长效性。本课题根据不同的评价客体,建立并选择不同的评价方法,以保证评价结论的可靠性和可信度。

(3) 有利于教育主管部门和高等教育学术团体的政策导向与学术指导。本课题研究提供的伦理原则与指标体系,有利于我国高等教育开展公正、恰当的评价,既可为高校提供准确的定位,明确其努力方向,又可为评价政府主管部门提供教育评价的决策依据,增强高等教育学术团体指导高等教育工作的针对性。

1.3 研究内容

本研究从社会现实出发,对我国高等教育评价进行深入的伦理审视,探析高等教育评价在市场经济发展的今天所应体现的价值取向和伦理精神,研

究教育评价中存在的伦理问题与不规范现象产生的原因，针对高等院校在教育评价中的现实问题，在教育相关利益群体中展开实证调查。在此基础上，提出我国高等教育评价应遵守的伦理原则，并构建评价伦理规范模型。主要研究内容包括如下几个部分：

- (1) 研究背景、研究意义、研究思路与方法。
- (2) 高等教育评价的相关理论及国内外现状研究。
- (3) 我国高等教育评价的价值分析及伦理困境分析。
- (4) 高等教育评价的伦理范畴及原则界定。
- (5) 高等院校教育评价伦理认知调查研究、满意度调查研究、需求调查研究。
- (6) 探索性因素分析构建高等教育评价伦理规范模型及指标体系的研究。
- (7) 研究的主要结论、创新点、讨论及研究展望。

1.4 研究思路与流程

1.4.1 本研究的基本思路

借鉴国外教育评价伦理规范体系建设理论和实践的基本经验，通过分析高等教育评价中存在的种种伦理问题，构建我国高等教育评价伦理规范体系。这一体系包括：确立伦理规范的基本内容；制定教育评价人员应遵守的伦理原则；建立高等院校教育评价伦理规范的指标体系与方法体系。

1.4.2 研究流程

研究流程如图 1.1 所示。

1.5 采用的关键技术

1.5.1 文献分析法

1. 高等教育评价的国内外现状及发展趋势

以高等教育、教育评价、评价价值观为关键词，运用中国期刊全文数据库

库（CJFD）、Science Direct 数据库和 EBSCOhost-ASP 数据库，查阅国内外相关文献与专著，运用文献分析法，分阶段、分类别进行高等教育评价方面的资料回顾与综述，总结相关的理论背景和基本概念，针对相关研究进程与发展前景进行理论分析。

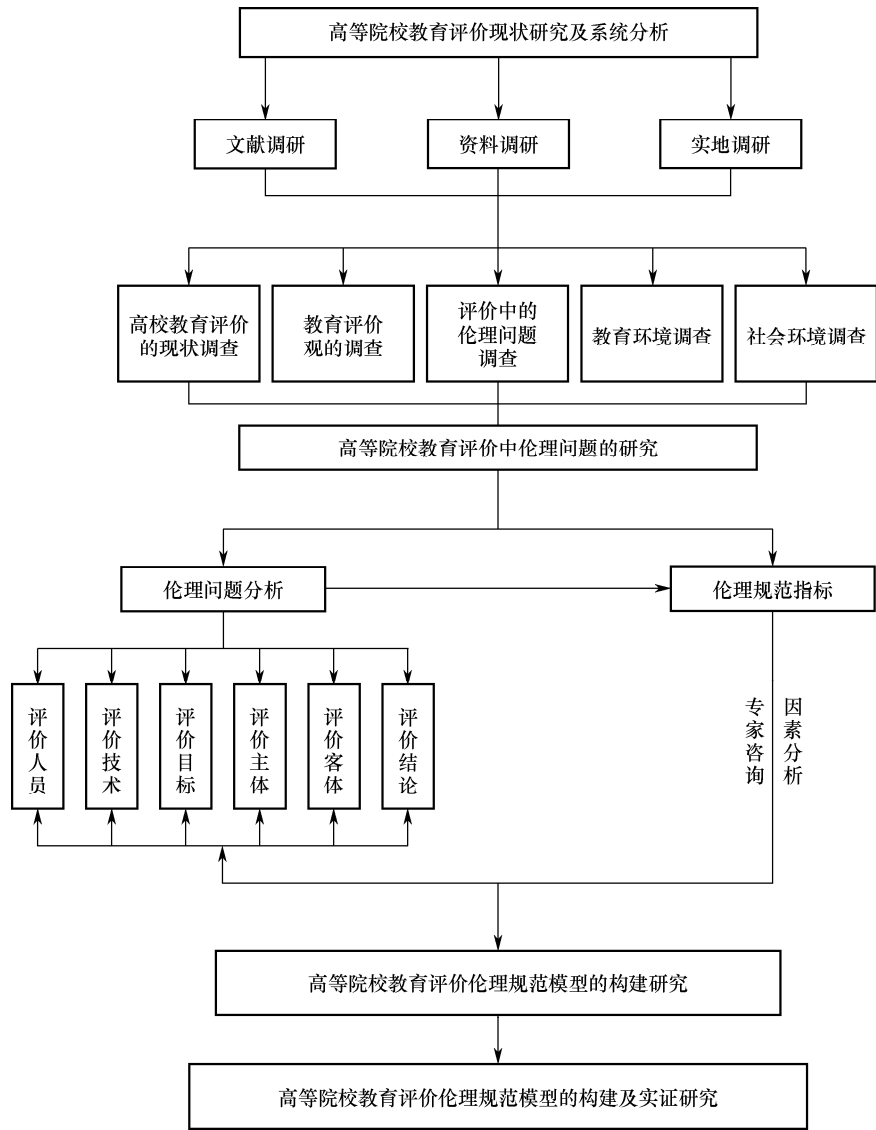


图 1.1 研究流程

2. 高等教育评价价值观的内涵界定

采用文献回顾和资料分析法,界定高等教育评价价值观的内涵与研究意义,分析西方发达国家与我国教育价值观的特殊性和共性,并进行相关对比研究。

1.5.2 问卷调查法

伦理困境的产生,在特定历史条件下有着根本不同的特点。本研究采用问卷调查法,从高校教师层、高校管理层、从事评价的专家层和学生层,展开认知度、满意度和需求度调查研究,分别设计不同维度的量表,从以下几方面获得相关结论:

- (1) 高等教育评价伦理认知现状特征分析。
- (2) 高等教育评价伦理满意度情况调查。
- (3) 高等教育评价伦理需求度情况调查。

通过实证调查,归纳总结出市场经济条件下我国高等教育评价所面临的社会现实需求,试图解决高等教育评价在公正性、真实性、实效性、合理性、主体性、人文性等伦理特质方面的客观现状,洞悉伦理困境产生的原因,进而科学体现高等教育评价面临的伦理竞争与挑战。

1.5.3 深度访谈法

仅依靠定量研究存在一定的局限性。例如,存在大量信息遗失和误差项问题,因而需要补充进行定性研究。本研究选用深度访谈法,对高等教育评价利益相关主体进行深度访谈,对高等教育评价中存在的规范伦理现象及共性问题进行分析,提炼出我国高等教育评价的伦理原则。

1.5.4 探索性因素分析

伦理规范模型的构建出于对我国高等教育评价中存在的伦理问题及不规范现状,旨在使伦理危机从认识阶段向摆脱阶段转变,进而得到理想升华。模型的构建取决于之前几项研究的结论与技术支撑,在此基础上从伦理原则的不同维度出发,进行探索性因素分析,提取各维度的公共因子并命名,便于伦理规范模型的构建。

1.5.5 德尔菲专家咨询法

本研究将专家作为采集和确定维度与要素的重要对象，依靠的是专家的实践工作经验和专业的理论知识，由专家对构成高等教育评价的伦理规范指标体系及其具体内涵做出判断和认可，并通过赋予指标权重来体现不同指标对高等教育评价的整体水平贡献程度的大小。对与伦理规范相对应的指标评价体系，选择进行 1~2 轮专家咨询，运用德尔菲法筛选与确定指标，从而构建高等教育评价伦理规范的理想模型。

第2章 高等教育评价的理论及现状研究

高等教育评价是高等教育管理研究的一个重点、难点问题。近年来，高等教育规模扩张所带来的整个社会对高等教育教学质量和人才培养质量的关注与审视，使得高等教育评价成为一个备受瞩目的热点问题，受到高等教育界乃至整个社会的高度关注。评价是人们常见的一种社会活动，从他人到自身都处于评价与被评价的状态。然而，评价到底是什么，教育评价、高等教育评价的具体内涵与内在价值取向，尚需进行严密的分析与研究。本章从教育评价、高等教育评价等关于评价内涵与价值的相关概念和理论入手，对国内外高等教育评价制度与体系进行现实分析，对相关评价理论进行归纳总结，进而为提出高等教育评价需要建立伦理规范的观点进行现实与理论建构。

2.1 教育评价相关理论述评

2.1.1 评价的一般定义

评价是人类的一种认识活动。“评价”在我国文字中，是评定价值的简称。在汉语词典中，评价“泛指衡量人物或事物的价值”。在英文中，*evaluate*（评价）一词在词源学上的含义是引出和阐发价值，是由 *value*（价值）发展而来的，加上前缀 *e* 后更具有加强词根的意义。

究竟什么是评价？目前大多数学者认为，评价是一种价值判断的活动，是对客体满足主体需要程度的判断。^①其中，对事物的价值判断，是对事物与主体需要之间现实地或可能地具有怎样的关系及应该展现什么样的关系的一种判断。这种价值的体现过程是评价活动的核心，而如何判断评价活动本身的优劣也是评价活动的本质问题。

① 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京：人民教育出版社，1998

从评价的意义上说,评价建立在认知基础之上,认知性的特征是评价活动的基本特征。评价首先基于对事物事实的认识,在主体与客体之间形成认知性的关系,而这种关系的目的在于认识和了解事物的客观状况;其次,评价基于主体的需要,在对事物认知的基础上,对事物的价值关系进行选择或判断。基于主体的需要意味着评价出于何种目的,体现评价的方向性和导向性。

从评价的理论上说,研究者往往用对问题的研究和评价来做出比较分析,进而认识评价的特征及其研究的区别。著名教育理论家南格尔·诺利斯对此曾做过论述。他在论述中引用吉恩·格拉斯和布莱恩·沃森的观点,对问题的研究与评价从各个角度进行了不同的分析。例如,“在动机上,研究极大地致力于对求知欲的追求,而评价则承担着解决问题的任务;在目标上,研究寻求结论,而评价导致决定;在原则上,研究是关于一种规则的追求,而评价仅仅去描述个别的事物;在自主性上,评价负载着顾客的使命,而研究只承担研究者的问题;在价值问题上,价值问题是评价的核心要素,通常决定了对评估信息的寻求……”。^①他认为:“探讨评价的目的不同于基础科学研究的目的。然而,这个领域的基本概念是从科学模式中的概念扩展到政策决策领域且附着于传统科学的,这就构成了评价研究的图式,并以此与其他的事实区别^②”。南格尔·诺利斯的观点对我们解读评价的本质含义有着深刻的意义。

从评价的标准上说,评价包含对价值评价的两层含义:一是主观的“想要”,二是客观的“需要”。评价的标准是评价主体对价值客体需要的反映,是意识到的价值标准和现实化的价值标准的统一。任何评价活动都是在一定的评价形势和背景下进行的,任何标准都必定服从于一定的评价目的,价值主体的需要也受其自身条件和客观现实的多重条件的制约。对高等教育进行评价的标准有学术价值、社会价值、文化价值、经济价值等,以什么目的、从什么角度出发去评价,是确立现实评价标准必然需要的认真思考。因此,要用评价指标体系来表示评价标准,将其具体化、操作化、系统化。

从评价的价值和取向上说,评价的价值,是评价活动的内容、方法、效果等属性或特征是否满足评价的价值主体需要的一种表现。评价价值的判定是建立在评价合理性基础上的对评价活动的一种再评价,即对评价活动的优

① Nigel Norris. *Understanding Educational Evaluation*. London: Kogan Page Ltd, 1990

② Nigel Norris. *Understanding Educational Evaluation*. London: Kogan Page Ltd, 1990

劣、好坏、善恶等做一种类别和程度上的判断。因此，本研究重点基于对评价的价值取向展开探析，讨论如何才是好的评价、有价值的评价。

1. 评价的认知性价值

认知性特征是评价活动的基本特征，评价的认知性价值是评价价值实现的条件和前提，同时也是评价价值体现的重要内容。对社会意义的评价活动来说，认知并非简单的探究行为，而要依据一定的原则和标准，借助一定的方法和工具，对客体事实的善和本质做本质的认识与剖析，这种认知活动以客观性、准确性、全面性为基本原则，力求在评价的计划、过程、结果等各个环节体现科学、公平、公正的思想，评价的结论同样要能够反映评价对象的原本结构；同时，这种认知活动并不只是停留在对客体对象的简单认识上，而要体现为一种理性层面的高级认识过程。因此，评价活动的认知性过程体现出客观性、全面性、理性的特点，具有科学性的价值^①。

另外，评价的认知性价值也体现了建构性的特征，表现在评价目的、评价原则、评价方法等有关评价客体的信息资料进行梳理、分析、整理，最后得出评价结论的过程。这一过程通过评价主体的主观能动性的发挥，结合客体的配合和参与，经历一个对评价客体全面认知的建构过程，体现了评价主体的认知手段、方式、水平等能力，也体现了评价活动对评价目标规范化追求的指向。因而，评价主体在认知过程中的建构价值也是衡量评价活动价值的重要方面^②。

2. 评价的合理性价值

关于合理性，西方学者至少提出了如下几种认识：合理性就是相信那些人们有充足理由相信为真（或至少可能为真）的命题并按这些命题行动；合理性随成本-效益分析而变；合理性只不过是提出能予以反驳的陈述；合理性的核心是人们有充足理由去做事情，合理性的标准取决于进步性^③。著名社会学家马克思·韦伯则把社会科学的合理性分为形式合理性和实质合理性，即表现为手段和程序的可计算性及形式的合逻辑性的工具理性，以及表现为信念、理想的价值理性。正如分析的那样，评价是以认知为基础且包含认知在

① 别敦荣. 论高等教育评估的基本特征[J]. 辽宁教育研究, 2004(4): 14-16

② 荀振芳. 大学教学评价的价值反思[M]. 青岛: 中国海洋大学出版社, 2006

③ 孙承毅, 娄立志. 试论教育价值判断的合理性标准[J]. 教育理论与实践, 2004(4): 15-18

内的一种价值认识活动，人们在向“善”的价值取向中包含了事物的“真”面目，也体现了人们从不同需要而言的对“美”的追求。因此，合理性是指一种行为方式，从规范的角度去探讨合理性问题，也就是指出在一定条件下为达到一定的目标而应该如何做。我国学者冯平据此提出了评价合理性的模型，即评价的合事实、合逻辑、合规范、合目的。这包括三个条件：第一是合事实，要求对评价客体及评价中的事实的把握是准确的；第二是合逻辑、合规范，即评价的设计必须具有逻辑自洽性、和谐性；第三是合目的，即评价所引导的行为必须是合目的的^①。

3. 评价的功能性价值

评价的最终成果是评价主体的需求对评价目标的反映。评价的属性和功能经过主体需要的转化，会形成评价所特有的功能性价值^②。评价的功能具体表现如下。

(1) 评价客体在某方面的标准所具有的鉴定、判断功能。评价通过对现实的、既存的价值关系进行判断，并对潜在的事物进行分析与认识，从而确定客观事物在某方面的知识、技能或能力是否达到规定或预期的水平或标准。

(2) 对事物进行价值选择、批判的反思功能价值。通过评价可对事物进行价值的选择和判断，这本身就是一种批判和反思的过程，这个过程可使主体能够更加清晰地认识自己、认识客体、认识自己的需求与客体之间的关系，在这种批判与反思的基础上，主体才能做出更好的判断和选择。

(3) 导向功能价值。导向功能是评价的核心功能，正确的评价能够引导人们从中更好地鉴定、判断、反思自己的问题，从而谋取更大的价值。主体的评价行为是为了在思想上和行动上对自己进行方向引导，以便能更好地实现既定的目标，满足或达成自己的需求与愿望。

2.1.2 教育评价的价值理解

教育评价是对教育活动满足社会与个体需要的程度做出判断的活动，是对教育活动现实的（已取得的）或潜在的（还未取得，但有可能取得的）价

① 冯平. 评价论[M]. 北京: 东方出版社, 1995

② 荀振芳. 大学教学评价的价值反思[M]. 青岛: 中国海洋大学出版社, 2006

值做出判断，以期达到教育价值增值的过程^①。

事实上，在教育评价的各种定义中，美国学者格兰兰德在 1971 年提出的一种极为简洁的表达值得注意。他认为，评价可以简单地用下式表述：

评价 = 测量（量的记述）或非测量（质的记述）+ 价值判断^②

也就是说，评价是在量或质的记述的基础上进行的价值判断的活动。虽然格兰兰德关于教育评价的公式较为简单，但确实抓住了这一活动的本质。测量是对有关属性分配数值，属于事实判断的范畴，而评价是在此基础上进一步做出价值判断的过程。

1. 教育评价发展的历史沿革

（1）我国教育评价发展历史

教育评价是随着学校教育的发展而发展的。在人类历史上，自从系统地实施教育的机关在社会上出现后，就出现了教育评价。在学校教育中，评价活动历来都是教师和管理者的常规工作。例如，入学招生、成绩评定、学年升级、毕业资格认定等，都是从管理目的出发进行的评价活动。教育评价源于我国，我国是世界上公认最早开展教育评价的国家。据《礼记·学记》记载，我国早在西周时期就设有定期的学业考查制度。当时规定：“比年入学，中年考核，一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学取友，谓之小成；九年知类通达，强立而不返，谓之大成。”^③意思是说，学生到了规定的年龄入学，国家每隔一年考查他们的学业及操行成绩一次。第一年考查学生析句、分段的能力和学习的志向；第三年考查学生是否能专注学习及是否能与周围的人和睦相处；第五年考查学生的学识是否广博，与老师是否亲密无间；第七年考查学生研究学问的本领和识别朋友的能力，符合标准的就称为小成。第九年做到认识事物能触类旁通、闻一知十，政治上成熟，立场坚定不移，符合这一标准的就称为大成。^④从这段文字记载可以看出，评价最初是判断、鉴别学习者在知识和能力方面是否达到社会规定的某种水平与程度。

通过考试选拔人才在我国历史悠久。在汉朝设立太学之初，就开始采取

① 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京：人民教育出版社，1998

② Gronlund, N. E., *Measurement and Evaluation in Teaching*, 1971

③ 高时良. 学记评注[M]. 北京：人民教育出版社，1983

④ 高时良. 学记评注[M]. 北京：人民教育出版社，1983

“设科射策”（即抽签考试）的方法，每年考试一次，按照学习成绩把学生分成不同的等第，授之不同的官职。公元6世纪，隋朝制定了完备的科举制度，这标志着我国古代教育评价制度的形成和完善，也把教育评价对人才的选拔功能推向了高峰。

科举，就是分科取士，即设科考试，再根据科考的成绩来录用官吏。所谓科举，是指从隋进取以后各封建王朝设科考试选拔官吏的制度。这个制度以才取人，主要看文才，打破了以门阀取人的九品制。科举制的常设科目有进士科、明经科、明科、明学科和明算科等，还有一些非常设科目。科举制虽历经隋、唐、宋、元、明、清各代，且考试科目自宋代以后有所变化，但进士科却是历代都沿用的。唐朝规定，通过进士考试后还要经过吏部考核。考核的标准有四条：一是“身”，即仪表，标准是体貌丰伟；二是“言”，即言论，标准是言词辨正；三是“书”，即书法，标准是楷法遒美；四是“判”，即文字逻辑，标准是文理优长。宋朝规定考核在考试之前进行，标准分为五等，具体要求是：一等学识优长，阅理精纯；二等才思赅通，文理周率；三等文理俱通；四等文理中平；五等文理疏浅。元朝的科举分为文武两科，但重视经文，不许自由发挥，严防思想反抗。为了加强对官吏的监察，元朝将全国划为22道监察区，形成了从中央到地方的严密监察系统。明朝的科举也分为文武两科，但朝廷重文轻武。自明代起正式实行八股取士的办法，考试分为三级：一试为县试，二试为府试，三试为院试。清朝继续实行科举制，考试主要分为四级：童试、乡试、会试和殿试。其中童试又分三级，即县试、府试和院试，是科举考试的初级形成。清朝还规定，三科以上考试不中的举人，挑选其中一等的任知长，二等的任教职。

科举制度在我国封建社会延续了一千多年，对我国古代社会人才的推出和选拔起到了重要作用，对此后一个时期的欧洲部分国家和日本的教育也有过重大影响。从此，“一试定终身”的考试制度对学校教育具有了深刻的意义。

（2）国外评价发展历史

教育评价起源于我国，但真正的现代教育评价是从美国20世纪30年代的课程改革实验开始的。20世纪初，西方兴起了对教育现象、心理现象进行客观测量的“教育测验运动”（measurement movement），桑代克提出：“凡是存在的东西都是有数量的，凡是有数量的东西都是可以测量的。”这一论点把客观的定量分析推向了极致。紧接着，随着新教育学和心理学的兴起，单纯

的教育测量开始受到批判,逐渐转向教育评价(educational evaluation)时期。教育评价形成的主要标志是被称之为“教育评价之父”的美国著名教授瑞芙·泰勒(Ralph Tyler)领导的“八年研究”,该研究提交的成果《史密斯-泰勒报告》被誉为“划时代的教育评价宣言”,标志着教育评价的形成。泰勒的报告提出了教育评价的目标模式,在这一模式中他根据课程改革的需要,率先提出了全新的、以目标调控为理念的评价思想。其基本步骤为:确定教育目标;设计评价情境;编制和选择评价工具;分析评价结果。泰勒的目标模式在西方的影响很大,至今仍是各国沿用的主要教育评价模式。在泰勒之后,他的学生布鲁姆又进一步发展了他的目标理论,创立了教育的目标分类学说,丰富和发展了泰勒的目标评价思想。此后,随着社会的发展和教育的进步,教育评价的理论和思想不断得到改进和发展。

20世纪60年代,美国学者克龙巴赫(L. Crobach)提出了“评价能完成的最大贡献是确定教程需要改进的地方”的思想,之后斯塔弗尔比姆(D. L. Stufflebeam)提出“评价最重要的意图不是证明,而是改进”,强调了教育评价的改进功能。与此同时,美国学者斯克里文(M. Scriven)反对按方案目标来确定成功的结果,主张评价活动应从检查方案的结果来判定其价值,提出了形成性评价和终结性评价的思想。80年代后,美国教育评价的发展以枯巴(E. G. Guba)和林肯(Y. S. Lincoln)为代表,强调评价的“以人中心”,形成了“第四代评价”。第四代评价的核心是,强调“通过对各类与评价有利益关系的人的需求、关注点和问题的应答,并通过对话和协商,逐步达成共识的过程”^①。这种共识过程体现的不再仅仅是权威集团的利益,而是为了促进形成真实有效的教育评价而发挥作用,并且围绕人的需求为中心,有意识地形成教育评价的基本原则及反思。

2. 教育评价的意义分析

从教育评价的历史发展来看,教育评价经历了漫长的探索过程,这一过程从摸索到理性,从尝试到反思,从实践到理论研究,在世界教育领域产生了很大的影响。在教育评价的萌芽时期,评价只是通过对学生人格和学业成绩的主观判断,由教师主要从人格道德的水准来主观臆定。这一时期的评价完全是评价者主观价值的反映。随后,考试成为学校教育的主要手段,教育评价的内涵和意义随之发生改变。考试这种形式也成为社会选拔人才的有效

① 刘志军. 教育评价的反思和建构[J]. 教育研究, 2004(2): 59-64

手段，古往今来，这种鉴定形式体现了评价作为社会公平服务的度量工具的作用，表明评价是以一定的事实为基础的判断行为。

然而，教育评价的意义是否仅局限于考试的结果或者成绩的高低？这逐渐引起了研究者的思考。教育评价的意义是否在于为了更好地实现教育的目的，而运用测量手段对评价对象进行一系列度量或验证？然而，这种测量手段的科学性及测量过程中对信息处理的方式，都会影响教育评价的功能。因此，教育评价在经历了历史的渐进之后，我们不能再简单地将其定义为一次模糊的考试，更深层次的价值判断理念将引导教育评价意义的升华。

高等教育体现了当代大学传播文化、创新文化及服务社会的职能，作为大学最基本的职能，人才培养使得教育工作在高等教育中占据中心地位，教育评价因此对于大学的科研学术、产出效益等方面具有更为重要的意义。此外，高等教育评价并不是单纯的对教学质量的鉴定，而是涉及大学教学建设、办学条件、管理水平、科研创新、学术队伍、教学环境等许多因素的综合评估，即对高校办学水平的评价。随着时代的进步与发展，全世界对高等教育的关注程度与日俱增，因此教育评价在社会的驱动下也具有重要的现实意义。

3. 教育评价的内涵理解

从历史发展的脉络看，教育评价基本上经历了一个从主观判断到考试、测量，再从测量到评价的过程，经历了一个从强调评价的方法论到强调评价的目的论的过程，强调了教育评价是从不同教育目标出发，体现不同价值取向的价值判断过程。

从泰勒强调教育评价是对教育目标的实现程度的判断，到克龙巴赫强调评价是提供教育信息以资改进的过程等，人们对教育评价的内涵有着多重理解，表现在从不同视角和不同学者对教育评价内涵的不同界定上。

（1）从教育评价的范围分类理解

美国学者盖伊（L. R. Gay）对教育评价进行了粗略的区分，总结了各种评价的主要变量与主要的决策问题（见表 2.1）。他认为教育评价的类型可以分为学生评价、课程评价、学校评价、大群体评价、特定方案与项目评价以及人事评价。

表 2.1 教育评价类型与涉及的主要变量及决策问题

评价类型	被评主要变量	主要的决策问题
学生评价	学业成就 能力倾向 个性	分级与升学 选择与安置 后续教学安排
课程评价	学业成就 态度 成本	教学方法、策略或教材相对于目标的有效性 相对效益 成本效益
学校评价	学业成就 能力倾向 个性	后续教学与非教学活动的资源分配
大群体评价	学业成就	教学系统相对于目标的有效性 各子系统的相对有效性
特定方案与项目评价	具体的项目与方案	相对目标的有效性 相对效益
人事评价	教师与学生的课堂行为这类活动 被评价人（如教师）的态度与观点 有关人员（如学生）的态度与观点	聘用 提升 薪水

盖伊对教育活动中常见的评价类型做了相应的分析，下面简要介绍其中的五种评价。

① 学生评价。学生评价是对学生学习进展与行为变化的评价。学业成就是学生评价的一项重要内容，但学生评价除学业成就外，还包括对学生智能、态度、个性及兴趣、爱好的评价。一般认为这种评价有五种功能：了解学生的学习起点；评定学生学习的结果；使教师了解教学的得失；诊断学生的学习困难；激发学生学习的动机。^①

② 课程评价。首先，课程是学校为实现预定的教育目标而组织的全部教育活动的总和，这一意义上的课程评价是指对课程体系的评价；其次，课程评价也针对某一学科的发展状况进行，涉及相应教学科目的师资建设、设施设备改善等方面；最后，课程评价还针对课堂教学活动和行为进行。

③ 学校评价。这类评价包括从学校鉴定到学校办学质量的综合评价等多个方面。由于学校评价对象涉及的因素较多，复杂程度也较高，因此对它们

① 台湾师范大学学术研究委员会，教学评量研究[M]，台北：五南图书出版公司，1992

的评价按严格、精确的方法进行还有困难。目前,主要依靠定性与定量结合、客观统计资料与主观描述资料并重的手段。

④ 大群体评价。这类评价可以是对一个地区的教育现状的调查,常用于不同地区甚至不同国家教育现状的比较研究。1969年,美国州际教育委员会(Educational Commission for the States)为美国教育进展评定部(National Assessment of Educational Progress, NAEP)随机地抽取了不同州的约8万个年龄分别为9、13、17岁的儿童与少年,进行了这类大群体的调查。以后这一调查又扩展到了26~35岁。美国教育测验服务部(Educational Testing Service, ETS)目前也在为美国教育进展评定部从事资料收集的工作。国际教育成就评价协会(International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)也多次组织了多国教育成就的比较研究工作。

⑤ 人事评价。人事评价在英国等地常被称为“考评”。考评即考核评价。教育工作人员包括教师、行政管理人员、后勤服务人员等,对这些人员的评价就是人事评价。在学校人事评价中,教师评价是人们最关心的问题。

教育评价的类型很多,除上述五种外,还包括教育督导评价、教育政策评价等多种类型,在此不再赘述。

(2) 从教育评价的主体分类理解

教育评价由于其主体不同、主体的需要不同,可分为个体评价与社会评价两种不同的类型。个体评价是一种以个人为评价主体的评价,是个体从自身的需要、利益、情感出发,对主客体价值关系的判断。个体对教育与学校的评价总是客观存在的,但在社会生活中个体总是通过接收外界对其行为的反馈信息,来评价自己行为的成败得失,进而调整自己的行为。因此,个体的自我评价是个体在日常生活中自觉与不自觉地经常进行的;同时,个体评价还包括对他人和其他事物的评价,即个体对自身以外的其他客体的评价等。

社会评价与个人评价不同,是指从某个社会角度来考察和评定现象的社会价值,判断现象对社会的作用之善恶、美丑、功过及其程度^①。社会评价并不是单个个体评价的总和或均值,而是反映这个社会中的占统治地位的群体和阶级意识的评价,因此教育的社会评价是从国家与地区的需要出发对教育进行的评价。

① 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998

（3）从教育评价的目的分类理解

教育评价就其目的的不同，通常分为形成性评价与总结性评价两种类型。形成性评价与总结性评价是由斯克里文在其 1967 年所著的《评价方法论》中首先提出的。形成性评价（formative evaluation）是通过诊断教育方案或计划、教育过程与活动中存在的问题，为正在进行的教育活动提供反馈信息，进而提高实践中正在进行的教育活动质量的评价。一般来说，形成性评价不以区分评价对象的优良程度为目的，不重视对被评对象进行等级鉴定。总结性评价（summative evaluation）是教育活动发生后对教育效果的判断。一般来说，它与分等级鉴定、做出关于受教育者和教育者个体的决策、做出教育资源分配的决策相联系。学生的毕业考试、教师的考核、学校的鉴定，都属于总结性评价。

布鲁姆（B. S. Bloom）曾明确指出形成性评价与总结性评价在目的与职能上的不同，他进一步指出：“形成性评价的主要目的是，了解给定的学习任务被掌握的程度、未掌握的部分”，“它的目的不是为了对学习者的分等或鉴定，而是帮助学生和教师把注意力集中在为进一步提高所必需的特殊的学习上。”^①也就是说，在教育方案的评价中，形成性评价通过社会需要、教育活动参与者的需要的评定、可行性研究、实施过程存在的问题等方面的调查，将其目的指向改进教育活动的质量。总结性评价的直接目的则是，做出教育效果的判断，从而区别优劣，分出等级或鉴定合格。总结性评价与教学效能核定联系在一起，它为个体决策、教育资源投资优先顺序的抉择等提供依据。

（4）从教育评价的理论分类理解

20 世纪 70 年代以来，教育评价作为一门独立的专业日趋成熟。教育评价研究和实践作为教育改革的重要内容，日益受到各国政府的关注和支持。国际性和地区性的评价组织相继出现，增强了国内与国际间的交流与合作，由此产生了许多教育评价理论流派。典型的模式有以美国斯塔弗尔比姆为代表的决策中心模式、以莱文为代表的费用-效果模式、以斯克里文为代表的目标游离模式、以欧文斯和沃尔夫为代表的反对者模式。

① 决策中心模式。决策中心模式由美国斯塔弗尔比姆最早提出。它将评价定义为“判断各种备选的决策方案而进行的描述、获取和提供有用信息的

① Bloom, B. S., et al., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, 1971

过程”。哈格多恩则将评价定义为“一整套系统的数据采集与分析的活动，通过这种活动来研究计划在促进管理、安排、人员培训、公共义务、提升等方面所具有的价值”。^①其主要特征如下：第一，根本目的是为决策服务，评价服务于决策意图的推行；第二，评价人员为决策提供并解释几种备选方案及相关信息；第三，信息采集和分析方法必须符合决策者的需要。决策中心模式的代表模式是斯塔弗尔比姆提出的 CIPP 模式，他认为在教育活动中，评价不能局限于确定目标是否达到，而应是提供有用的信息以改进方案，使其更具功效的过程^②。这一评价类型对应于一种决策类型：背景评价为预期结果的评价提供信息，输入（投入）评价为预期方法的决策提供信息，过程评价为补救方法的决策提供信息，结果评价为最终目标的决策提供信息，突出反映了社会对教育评价的要求。

② 费用-效果模式。这是为了决策的科学性，从经济领域引入的一种工具性模式。莱文认为对教育方案的评价，不仅要判断其教育效果，而且必须判断实行该方案所花的费用，在力求最大化教育效果的同时，使所需资源最小化，使得追加的教育资源发挥最大的作用，减少的教育资源对教育成果产生最小的影响。这种模式主要为教育决策服务，使用时需具备两个条件：一是必须存在备选的教育方案；二是每种备选方案必须既有费用分析又有效果分析。

③ 目标游离评价模式。斯克里文反对按方案目标来确定成功的结果，主张评价活动应从检查方案的结果来判定其价值。评价重点由“方案想干什么”改为“方案实际干了什么”，因为他认为实际进行的教育活动，除收到预期的效应外，还会产生各种“非预期效应”。目标游离评价模式的最大特点是，它把活动参与者的意图作为评价结论的依据和准绳，从而将评价活动反映方案决策者的意愿变为反映群众的意愿，因而是一种“没有偏见”的自由评价，具有很大的“民主性”^③。

④ 应答模式和反对者模式。应答模式也称反应式评价模式或当事人中心模式。应答评价是评价教育计划和其他计划时采用的方法，特征是评价人员可以确定多维度的观点，更多地注意计划的活动和社会上多数人的反映，并

① 王瑜. 现代高等教育评价理论及其社会动因探析[J]. 交通高教研究, 2003, 5: 31

② 斯塔弗尔比姆. 陈玉琨译. 方案评价的 CIPP 模式[M]. 北京: 人民出版社, 1989

③ 斯克里文. 陈玉琨, 刘力, 张立红译. 评价方法论[M]. 北京: 人民出版社, 1989

就关键问题不断与当事人进行双向沟通,评价方法多样化,力求揭示事件的多元现实性。这是一种不论是从指导思想上还是从实施方法上,都力求多元描述和多方反映的一种评价模式^①。

从教育评价的内涵发展的历史来看,人们对于教育评价的理解,自始至终都与对教育评价的功能与价值取向紧密相连。

4. 教育评价的价值体现

通过了解教育评价的发展历史与内涵,我们发现对教育评价的阐述都不能离开“价值判断”的主题。价值是由客体满足主体需要的程度决定的。当主体在某个方面存在某种需要时,客体在某种程度上满足了主体的需要,也就形成了客体对于主体的价值。由于教育活动是涉及价值观的活动,因此教育活动本身具有内有的价值自由度,教育评价的价值判断也就具有更多的价值导向作用。这是研究教育评价甚至任何教育领域的前提,也是历来教育研究领域众多国内外学者讨论的热点问题。

(1) 教育评价的教育价值

教育评价的教育价值体现在教育本身的功能上。泰勒首次提出目标模式的评价观时,他就把教育视为一个有意识地改变学生行为的过程。他认为,在教学过程启动以前,教育者就要把所期望的学生的行为变化以教育目标的形式规定下来,课程设置与教学计划用来帮助学生,使其形成明确的行为结果,而评价则确定这些课程对学生行为变化所起作用的程度^②。可以看出,泰勒把评价作为促进教学目标实现的调控工具。在泰勒之后,布鲁姆进一步强调了评价在促进学生发展上的作用,他认为教育评价是为确定学生在教育目标发展过程中是否达到教育目的的一种有效工具^③。克龙巴赫和斯塔弗尔比姆等也指出,评价的最大贡献在于促进课程的改进方面,以及对于教育计划决策的鲜明功效。实践证明,教育评价的教育价值表现在围绕教学展开的许多方面。比如,教师在教学中对学生的各方面学习状态进行诊断性评价,并且针对教学效果进行指导及修正教学方法,为以后的教学进行有效改进。这个价值是教育评价最初也最重要的功能的体现^④。

① 王瑜. 现代高等教育评价理论及其社会动因探析[J]. 交通高教研究, 2003, 5: 32

② Danid L. Styfflebeam, George F. Madaus, Thomas Kellaghen. *Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Kluwer Academic Publishers, 2000, 9

③ [美]布鲁姆. 教育评价[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1987

④ 荀振芳. 大学教学评价的价值反思[M]. 青岛: 中国海洋大学出版社, 2006

（2）教育评价的社会价值

随着社会的发展，教育评价在社会系统中的地位与作用日益明显。教育评价不仅仅为实现教学目标而进行，评价的内容与类型也主要由教师对学生进行的学习效力及教学方法的评价，逐渐发展到对学校、市、县甚至全国的教育计划或教育项目的整体性评价。这样，教育评价就不再出于教学过程本身的要求，出于社会决策需要的成分越来越大，教育评价与教育政策的决定、教育项目的获准甚至社会服务、社会公益的联系越来越紧密，教育评价开始在社会系统中发挥重要的作用，而且教育评价开始拥有一批社会的、团体的或个人的委托授权者（顾客群）或服务机构^①。第二次世界大战后，世界各国特别是欧美国家，都把发展教育作为一项战略任务来抓，教育成为社会系统运行的一个核心部分，评价也同样趋向于作为一种政策和绩效问责制度的工作^②。在这样的背景下，教育评价作为一门学科迅速发展起来，可以说，正是社会的需要造就或体现了教育评价的社会价值。

（3）教育评价的伦理价值

既然教育评价作为一种价值判断的活动，那么我们的评价是否应该更关注高等教育过程中的“以人为本”？是否更应驾驭批判性的思维来阐述评价的本质？是否应反思我们在教学与育人过程中如何真正体现教育的价值？教育评价的伦理价值在近年的研究领域中并不突出，但表现在教育评价中的问题却不少。比如，评价主体的单一化程度较高，见仁见智的局面难免出现，由政府指定的评价人员作为评价的主要执行方和决策方，在评价过程中起到举足轻重的作用；教育评价目标过分强调结果，潜移默化地引导评价客体重视眼前利益而忽视长远利益，重视单一片面发展而忽视全面发展。此外，在评价过程中，评价技术与方法是工具与标尺，能否顾及被评价对象的整体感受，评价技术能否适用于被评价对象整体，评价指标的确立科学与否，都是评价技术所要关注的伦理问题。教育评价的伦理价值体现出评价的公平、公正以及社会对评价伦理精神的需求，这不仅体现了教育评价本身的意义，也是教育评价外部需求的精神体现。

作为教育评价的价值判断，本研究认为教育评价的价值体现为一种社会现实中主体的需求与利益规范，并在评价的过程中反思这种价值判断的归属与意义，通过评价体现教育的教育价值、社会价值和伦理精神。

① 苟振芳. 大学教学评价的价值反思[M]. 青岛: 中国海洋大学出版社, 2006

② Nigel Norris. *Understanding Educational Evaluation*. London: Kogan Page Ltd, 1990

2.2 高等教育评价的形成与发展

2.2.1 高等教育评价的产生

高等教育评价是以高等教育为对象，利用一切可靠的评价技术或手段对高等教育活动进行价值认识、评定和判断的活动与过程。高等学校是培养社会需要的高级人才的机构，为了达到高等学校的培养目标，提高教育教学质量，教育评价成为一种常用的监控手段。从世界范围看，高等教育社会化与大众化的不断深入，使得高校成为与所有公民有关的对象，大学教学不再是学者自己的事情，而要面对并接受公众的评价和选择。在这样的背景下，高等教育评价的产生和发展就成了必然。

20 世纪初，美国的进步主义教育运动开始将教育评价引入大学，推动了高校课程教学的改革，随后又逐渐开展了高等教育评估和鉴定活动，使全美大学处于一种不断上升和进步的发展中；其他如欧洲和日本的大学，也都经历了相似的历程。

2.2.2 国外高等教育评价的发展

20 世纪 30 年代，“教育评价之父”——美国著名教授瑞芙·泰勒（Ralph Tyler）的“八年研究”成果《史密斯-泰勒报告》，标志着教育评价的形成，此后教育评价开始进入高校，为高等教育评价的发展奠定了理论基础。

1. 美国高等教育评价的发展及特点

美国高等教育评价的历史基本上是西方国家教育评价的主流。20 世纪 50 年代以来，美国高等教育评价受到了人们的普遍关注，无论是在大学还是在社会上，都成立了各种高等教育评价机构，评价机构的出现又推动了美国高等教育质量保证体系的发展。自 1949 年成立美国国家鉴定委员会（NCA）后，1964 年成立了高等教育地区鉴定委员联合会（FRACHE）。1975 年 NCA 和 FCACHE 合并，成立了中学后教育鉴定委员（COPA），其任务是对全国 6000 多所大学的鉴定进行指导、协调，并制定总的鉴定标准。1993 年 6 月，6 个地区认证协会和 7 个全国性高等教育协会联合成立了全国高等学校认证政策

理事会(NPB)。1995年7月,由24所大学校长和一名NPB理事组成了专门的校长认证工作组(PWG),该工作组提议建立了“高等教育认证理事会”(CHEA)。CHEA的成立和发展标志着美国高等教育评价工作——高等教育认证制度的规范与成熟,CHEA关注的是评估的过程和质量,并不断地更新认可标准,以重新认定符合其标准的认证组织;同时,它还负责收集、研究、分析、讨论和推广认证评估中的好做法及质量保证信息。

在高等教育的改革进程中,美国教育认证制度成为世界范围内教育质量建设的相对先进制度。从19世纪开始产生并逐步发展,至今已逾百年,美国教育认证制度已成为美国教育行业自律和质量控制的独特方法与标准。它由非政府的自愿性机构组织实施,结合专业化评估的教育机构共同决策。因此,美国教育认证最大的特点是自愿性、专业评估和以学生为本。

(1) 自愿性的特点

自愿性的特点表现在认证的主体出于社会的基本需求,独立于政府之外,以民主化的方式进行。美国最为可靠的学校认证机构是六大地区的学校和学院协会,即中北部学校和学院协会(North Central Association of Colleges and Schools, NCA)、中部学校和学院协会(Middle States Association of Colleges and Schools, MCA)、西部学校和学院协会(Western Association of Colleges and Schools, WACA)、南部学校和学院协会(Southern Association of Colleges and Schools, SACA)、西北部学院和大学委员会(Northwest Commission on Colleges and University, NCCU)、新英格兰学校和学院协会(New England Association of Schools and Colleges, NEASC)所属的高校认证机构,任何学校如得到这六大地区认证机构之一的认证,即表明学校的综合实力得到社会承认,学生所修的学分可以互转。比如,哈佛大学、麻省理工学院、耶鲁大学、斯坦福大学等美国一流大学无一不是被上述六大地区学校协会的认证机构认证的。除上述六大地区学校和学院的认证机构外,美国还有很多全国性与专业性认证机构,对专业性较强的专业课程如医学、法学等进行认证。对学校或专业而言,认证完全出于自愿,选择什么样的认证完全由学校自己决定。然而,如果没有适当的认证,那么生源就会受到限制,学生也许会在奖学金、学历/学位的含金量及就业和社会认可等方面受到影响。^①

^① 王建成. 美国高等教育认证制度研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2007

（2）专业评估的特点

专业评估在美国也被称为同行评估，是指让那些有组织、能很好地理解并应用教育质量标准的的高等教育的行业专家，对高等教育质量做出比较性的判断。对高等教育质量保证而言，其基本内涵是要求在认证过程中，高等教育的同行专家需要在每个步骤对其做出质量与价值的判断，以保证高等教育的质量改进，并向公众提供教育质量的保证。由于认证指标体系及其认证过程中的判断、原因、依据等，认证主要建立在定性而非定量标准的基础之上，因此同行专家对认证指标达到与否的判断起着更加重要的作用，而且专家评估意味着要在认证评价的全过程中，引入专业知识和经验基础之上的专业判断，以便为认证指标体系的设计、制定与实施提供质量保证。

（3）以学生为本的特点

满足学生的需要是所有认证体系都明确要求的一个鲜明特征。学生的利益和需求被放到很高甚至最高的位置。明确要求将学生作为学校或专业的首要服务对象，在课程设置、资源配置、校园服务等诸多方面都有比较明确而具体的规定，学生对学校或专业所提供的服务均需要通过满意度测试，以此作为是否能通过认证的一个重要指标，并建立有效的学生成就评估体系，是所有认证机构的共同要求，学生的学业成绩也作为认证的重要内容。

从上述美国教育认证制度的特点可以看出，这一较为成熟的认证制度的出发点是，建立非政府的、自愿性的自我评估，在基于同行专家评价为核心的过程的同时，满足社会公众对高等教育质量保证的基本要求。实践证明，美国的教育认证制度是一种有效的教育质量保障体系，已得到美国高等教育领域及社会公众、政府的广泛认可。

2. 欧洲高等教育评价的发展及特点

从 20 世纪 80 年代起，欧洲各国普遍开始重视高等教育的质量问题。在高等教育评价活动的过程中，以英国模式为代表的高等教育评价，对其他国家产生了很大的影响。在英国，高等教育评估与质量保证紧密地联系在一起，并将高等教育评估系统称为质量保证系统。英国各高等学校均设有内部质量保证机制，同时接受来自学校外部的质量审查，确保专业和学位的质量。为此，英国在原有高等教育评价和拨款制度的基础上，成立了高等教育质量保证机构（Quality Assurance Agency in Higher Education, QAA）。^①QAA 主要对

① 张小敏. 英国高等教育质量保证署学术评价体系[J]. 中国高等教育评估, 2006, 2: 47

大学和学院进行评审,对学科教学的质量和标准做出评价,并将审核和评价报告公布于众。QAA的质量保证包括质量控制(QC)、质量审核(QA)和质量评估(QE)三个方面。^①英国的大学教学评价重视学校内部的自评,并注重评价结果的可靠性,使评价与政府的经费划拨紧密联系,极大地推进了教学评价工作的开展。

法国高等教育评价制度是在法国中央集权管理教育与大学高度自治相结合的历史背景下建立和日趋完善的。法国国家评估委员会享有完全的行政自主权,直接向总统报告,经费由国家财政支持,评估委员会成员由总统任命,任期4年,不受教育部领导。大学内部设校评估委员会,对外配合评估委员会工作,对内开展校内自评。评估报告对大学中的教育和继续教育、科研、管理政策和实践,对大学如何办公和完成其目标、使命等方面,进行定性和定量分析,为大学中的受教育者、大学的合作伙伴、政府、大学毕业生的雇主及其他基金组织提供信息,为大学提高教学、科研、管理质量等提出指导性建议^②。

瑞典政府于1995年成立了一个专门的高等教育机构——国家高等教育质量署,也称全国高等教育局(National Agency for Higher Education)。这个机构负责高等教育的跟踪调查、质量评估、督导、法律权益保护、高等教育信息研究和国际合作。此外,尚未获得教授职位设置权的高校若要设置教授职位,也要上报到这一机构批准。这是一个官方机构,它在质量评估方面主要负责对院校和课程的认可、对院校的质量检查和对学科的国家评估三个方面,目的是通过系统评估及各类专家的交流,进一步改进教学和科研水平。瑞典的高等教育评价工作实施时间不长,但效果显著,原因如下:高等教育质量署在实施过程中考虑到各校的办校特色,并未制定统一的标准化指标体系;为保证评价的结果更为有效和公平,在评价过程中一般同时运用几套方案,以便起到互补作用;同时,高等教育质量署还注意吸收其他国家的高等教育评价经验,甚至规定在专家组中必须有外国专家^③。

3. 日本高等教育评价的发展及特点

第二次世界大战以前,日本的高等教育由国家统一管理,国家以立法的

① 贺君. 西方发达国家高等教育评价制度及其特点[J]. 当代教育论坛, 2005, 7: 153

② 贺君. 西方发达国家高等教育评价制度及其特点[J]. 当代教育论坛, 2005, 7: 154

③ 关玉霞. 日本、美国、瑞典三国高等教育质量评价体系的比较分析[J]. 高等建筑教育, 2003, 4(12): 26

形式制定了统一的评价标准，大学评价基本上包括设置认可和质量评估鉴定。第二次世界大战以后，深受美国的影响，高等学校的设置、认可仍然由国家掌握（大学审议会），质量评估则改由民间机构（大学基准会）负责。随着 20 世纪 50 年代以后经济的飞速发展，高等教育规模不断扩大，日本高等教育评估制度也相应变革，高等学校内部自我评价机制逐渐成熟。各高校根据自我理念及学生和社会发展需要，检验和评价自己的研究，实施自我认证后将结果公布于众。20 世纪 90 年代以后，日本的大学自我评价模式虽然很大程度上提高了学校的办学质量，但带有很强的任务性，而缺乏保障评估客观性的机制，因此目前日本政府和社会引进了外部评价，即“第三方评价”，以便对自我评价进行再评价及校外的外部评价，目的是让大学和大学的内部科研机构增强教育、科研的自主性、责任感，并为大学提供评价反馈。

2.2.3 我国高等教育评价的现状与发展

与英、美等西方国家相比，我国的高等教育评价起步较晚，产生及发展主要是近 20 多年的事情。从目前的发展情况来看，我国的高等教育评价已经历了理论研究、正式试点和进一步深入发展阶段，初步建立了具有中国特色的高等教育评价制度。

我国的高等教育评价工作始于 1994 年，基本上是在“国家集中计划、政府直接管理”的体制下开展工作的，特点是评价活动由政府教育管理部门组织，评价形式主要是大学教学工作合格评价、优秀评价和随机性评价。2002 年，教育部对上述三种评价方式进行了调整，合三为一，即统一为“教学工作水平评价”，原来的三种评价方案也因此合并为一个方案，即《普通高等学校本科教学工作水平评价方案（试行）》。到 2002 年年底，教育部完成了对全国 234 所本科高校的教学工作评价，其中优秀评价 16 所，合格评价 192 所，随机性水平评价 25 所。另外，对 26 所高职高专院校的人才培养工作进行了水平评价试点。从 2003 年起，教育部开始启动对全国高校统一的教学工作水平评价工作。截至 2005 年年底，评价了 171 所普通高等学校的教学工作。与此同时，与国家教学评价相对应，教育部还开展了高校学科专业教学质量的试点评估和专项评估，近年来，各高校内部积极采取相应措施，建立评估机构，通过课堂教学质量评价来进一步促进学校教学质量监控，这也成为大学教学评价的重要组成部分。所有这些评价活动，在促进高校端正办学指导思

想、推进教学建设和改革、促进学校建立内部质量监控体系、提高教育质量等方面起到了重要作用，为建立具有中国特色的高等教育质量监控体系积累了宝贵经验。

从我国高等教育评价的历史来看，高等教育评价可分为三个历史发展时期。第一时期的评价出现于近代国家制度确立之前，为高等教育评价的萌芽时期。第二时期的评价出现于近代国家制度确立之后。第三时期的评价则出现于高等教育规模扩张之后，是大众化时期。大部分国家兴盛于第二次世界大战之后，尤其是20世纪80年代之后，因此我国高等教育的行政评价与其他国家的行政评价并无太大差异，但我国的大学排名和其他国家的明显不同：一是国外的大学排名一般由报社或杂志社推出，而我国则由政府所管辖下的研究所和研究人员推出；二是国外大学排名所采用的指标和评价的维度多，评价目的多样化，并未建立起绝对的排名体系，而我国的高等教育评价起步较晚，无论是制度还是功能，都尚未形成完整的体系。

进入21世纪以来，我国大学教学评价的单一体制格局逐渐被打破，社会评价开始参与大学评价，一些地方性评价机构或民间评价机构开始成立。政府开始着手在高等教育评价中引入中介组织，使高等教育评价的职能逐渐从政府的行政职能中分离，以便建立稳定的大学教学评价制度。同时，高校内部的教学质量评价活动逐渐确立和规范，并不断向制度化道路发展。2004年10月，教育部正式成立了高等教育教学评估中心，在全国建立了五年一个轮次的大学教学评估机制，同时专门负责大学教学的信息采集，建立大学的信息数据库并每年向社会公布。可以说，在高校教学评价的理论研究和实践探索方面，我国已迈出了卓有成效的步伐，但目前仍存在改进与开拓的较大空间。与此同时，我们也看到，高等教育评价工作本身也存在一些问题，这些问题的形成与发展也体现了鲜明的伦理特征。

1. 国家级认证的诚信问题

目前，我国采用的本科教学评估指标体系是2004年修改的《普通高等學校本科評估方案》（教高厅〔2004〕21号），该评估方案包含7个一级指标、44个观测点和1个特色项目。由于全国所有本科院校使用的是同一个指标体系，评估标准缺乏多样性，难免引起社会对高校办学质量的质疑。评估是官方的、综合性的水平教学评估，是国家级认证，对学校声誉和发展具有不言而喻的影响，因此被社会广泛关注。在评估过程中，对办学历史悠久、实力

较强的院校与办学时间短的普通院校，均采用同一套标准进行评估，而且在评估成绩上，有时实力强的院校还低于办学历史较短的院校，因此使得社会对评估的结果和高校的办学质量产生了一定的质疑，且追求同一个评估标准在一定程度上不利于学校的个性化办学。尽管后续的全国教学工作会议针对这些问题做过相关调整，但从整体上说，仍然容易使各个院校办学趋同，失去个性，不利于国家高等教育的多样化发展^①。

2. 官方评估的导向问题

在我国，教学评估由政府主导，评估专家由教育部高等教育评估中心组织遴选和委派，评估标准在全国所有本科院校使用和适用。评估人员的固定组成及评估标准缺乏多样性的现状，往往会在工作中产生矛盾和困境。例如，由于教育部向各省（自治区、直辖市）分配评估专家名额，因此评估专家都由来自高教系统的教学人员和教育管理者构成，基本上没有相关行业或其他社会领域的专家，导致专家构成过于单一，在评估过程中不能有效地诊断一所高校是否适应社会经济发展的需要，专业建设是否与社会经济密切相关等。同时，由于同一系统的专家与被评高校间存在千丝万缕的关系，导致评估容易受到人情因素的干扰，进而影响评估的公平性和真实性。

3. 功利迎评的态度问题

近几年的评估实践表明，院校基本上都体会到了评估的重要性，但同时也会为了取得理想的成绩而“想方设法”，忽视了“促进教学工作水平的提高”这一基本出发点和目的。例如，由于害怕不理想的评估成绩会给学校带来负面影响，部分院校对评估产生浮躁情绪，导致不端正的态度和不健康的心态，具体体现为功利性过强的迎评态度，重视评估结果而轻视评估过程，在实践中产生形式主义思想。例如，为了迎评而大兴土木，在硬件上无节制地投入，在软件上弄虚作假，把评估工作视为交差，为评而评，为评估标准寻求出路，而不对如何提高教学质量下工夫。由此，学校的师生也会产生逆反心理和抵触情绪，消极地应付，使评估成为走过场、劳民伤财的运动。

4. 评估结果的真实性问题

我国本科教学评估的结论分为四个等级：优秀、良好、合格、不合格。

① 王向华，颜丙峰. 高等教育的生成与变革[M]. 济南：山东教育出版社，2008

实践证明,近年来,我国的评估结论呈现倒金字塔态势,即优秀>良好>合格,不合格的不存在。实际上,在教育部公布的过多的优秀评估结论中,仍然存在不被社会公认为优秀的学校。确定过多的优秀结论,一方面会让社会对评估结论的真实性、公平性、公开性产生质疑,另一方面会降低评估的权威性,使人们怀疑评估是否具有内幕、暗箱操作现象,说明我们的评估在信度与效度上还有待提高。另外,在评估结果的落实方面,也需要进一步落实到政府的宏观调控上,将评估结果与促进教学改善的实际工作有机结合,强化竞争机制,以免评估过后学校对教学工作的态度即刻从中心至边缘转化。

2.3 本章小结

本章首先运用文献研究法,从评价的内涵、发展、意义和价值等层面展开分析,得出教育评价的价值判断。教育评价的价值应体现为一种社会现实中主体的需求与利益规范,并在评价过程中反思这种价值判断的归属与意义。其次,结合目前高等教育发展的历程与现状,系统梳理国内外高等教育质量保障体系的发展态势,总结并对比我国与国外发达国家高等教育评价方面的共同点和不同点,为本研究奠定现实基础。最后,从伦理视角研究教育道德规范的相关理论与学术进展,系统阐述伦理与道德的关系及伦理规范的相关理论,为高等教育评价伦理规范体系的构建进行理论界定与实践铺垫。

第3章 我国高等教育评价的价值 透视及伦理困境分析

高等教育评价是评价主体对实施高等教育的院校的教学活动所做出的价值认定和判断活动,这种活动是一种教育活动,同时也表现出社会活动的特质。在社会学研究中,价值分析往往限定为两个方面,即价值分析研究的内容领域及价值分析作为研究方法的意义。一方面,价值分析作为社会分析的重要内容和领域,涉及与社会活动有关的所有价值问题;另一方面,价值分析作为一种社会活动研究的思维坐标,是一种重要的社会研究方法^①。本研究把高等教育评价的价值作为一种社会问题进行探索,运用价值分析的研究方法,分析高等教育评价活动所表现出的社会特质。

高等教育评价的价值,是指高等教育评价的功能或作用,从哲学意义上讲,是一种体现在高等教育评价活动中的主体和客体之间的需要与满足的关系^②。美国著名教育评价专家斯塔弗尔比姆指出:“评价最重要的意思不是为了证明,而是为了改进。”^③在高等教育评价的活动过程中,评价的导向、内容、方法、效果等是否满足评价价值主体的需要?如何判断评价活动本身的优劣、善恶?因此,始终需要研究教育评价的价值体现,探讨评价活动的价值特点及社会关注的价值;而归结到高等教育的教育评价中,更需要探索其处于当今社会发展形势中人们赋予它的关注程度,在这一层次的教育活动中,它的主观活动与客观条件是通过怎样的途径与方式来实现其真正的价值的,同时要观察这一价值是否符合或满足广大社会利益群体的实际需求。

高等教育评价具有社会政治价值、经济价值、文化价值、知识价值等,教育评价的主体包括政府、社会、学校及个人等,分别代表了国家、社会、教育及个人的利益关系,因而在高等教育评价活动过程中不可避免地会遇到

① 荀振芳. 大学教学评价的价值反思[M]. 青岛: 中国海洋大学出版社, 2006

② 唐晓萍. 高等教育评价的价值观研究[J]. 中国高等教育, 2005, 15: 54-55

③ 斯塔弗尔比姆. 方案评价的 CIPP 模式[M]. 北京: 人民出版社, 1989

利益冲突与价值选择。所以,合理的教育评价的价值取向应成为各类评价主体共同的、规定性的价值选择,它应是符合评价的目的与规律的,是坚持评价客观、公正又合乎道德的价值统一。高等教育评价的价值取向是教育评价主体在自身价值判断的基础上的有选择性的判断,它体现了评价主体对教育评价的价值观,蕴含了评价者对于评价的期望或价值追求,体现了评价主体对评价活动追求的目的与价值。

近年来,我国高等教育评价的主要体现是由教育部组织的、在全国范围内开展的“高等学校办学水平评估”活动,开展了20多年的这一活动,对我国高等教育的发展起到了一定的推动作用。由于社会关注程度的提高,各高校在评估的竞争压力下逐渐追求自身的发展,但评估带来的压力也使众多高校及高等教育管理者不得不“迎难而上”,为了追求达标,体现其社会价值,不惜牺牲个性发展,盲目追求评价结果,而忽视了个体价值。教育评价的功能是围绕主客体价值和二者之间的交往价值来实现的,在评价过程中能否实现对评价对象的鉴定、导向、激励和改进,是高等教育评价理应体现的功能。然而,目前我国教育评价机制还不尽完善,教育评价方式过于单一,当评价结果被视为客体整个价值的代表时,就会出现前面提到的客体牺牲自我个性的发展,因此带来了诸多的道德风险。同样,教育成果的评价较少涉及智力以外的因素,如人格、心理、环境、社会文化等,容易使得师生的教与学活动丧失应有的创造性和自主性。因此,对高等教育评价的价值进行有效分析具有一定的必要性,也是本研究的理论基础与调研根据。

3.1 高等教育评价的社会性价值

高等教育评价既承担着大学调整自身改革和发展的责任,同时还承担着满足社会公众知情的责任,需要向社会说明大学的活动及其意义,通过满足公众对大学办学的知情权,实现对大学的监督,最终实现高等教育所应担负的社会责任与义务。无论是国外还是国内,从大学教育评价所追求的共同价值取向来看,其突出并不断加以阐释的也是社会责任价值。随着高等教育办学规模的不断扩大,各国高等教育的发展越来越理性。大学要生存和发展,需要的经济支持、社会舆论和政府认可均对大学施加着压力,如何分配有限的公共资金及获取更高投资效用成为社会普遍关注的焦点。这种“取之于民”

的方式决定了大学在接受资金的同时，不得不接受社会对它回报多少利益的监督^①。

由于每个国家的历史、政治、经济和文化背景不同，各国的高等教育制度也有所不同，因此各国的高等教育评价基本模式也不尽相同，归纳起来大致有三种：政府主导、大学自律和多元导向。这三种评价模式的发展都在促进社会责任与义务价值的实现。

3.1.1 政府主导

高等教育评价随着社会公众与日俱增的关注，已成为各国改革高等教育的政策工具和维持国家对高等教育影响力的重要手段。几乎所有国家高等教育评价活动的发展都与政府的政策直接相关，都是对政府政策的直接反应。高等教育评价的发展是政府改革高等教育体制，推行高校教学效能核定，运用指标衡量高校办学效益和效率，努力提高高等教育质量，促使高等教育更好地适应经济社会发展需要，满足公众不断增长的需要等一系列政策的直接结果。

政府政策导向很大程度上决定了本国高等教育评价发展的走向。在欧洲，政府维持对高等教育传统影响力的政策，直接体现在其处于发展中的评价机构中，如法国、丹麦、罗马尼亚等国的评价机构均属官方组织。目前世界各国采取的基本措施，是通过外部评价间接地对高等教育施加影响，强化高等教育的社会服务功能，保证高等教育服务与国家发展目标相适应，满足社会和公众的期望。

3.1.2 自我评价

在高等教育评价过程中，外部责任要求与大学自治处于同一水平。责任的履行情况是根据与同行的比较得出的，由大学内部的管理人员来考虑如何评价本大学履行责任的情况。由于业绩评价标准大体上是由各所大学自己确定的，因此自律方式与政府主导方式相比，更有可能唤起大学的责任意识。

例如，日本的大学评价的主要方式就是自律评价，大学在自我评价开始之前，成立自我评价实施方法检讨委员会，负责制订评价项目和指标体

① 刘创. 社会责任与义务：国外大学评价的共同价值追求[J]. 经济与社会发展, 2005, 12(3): 191-193

系,然后由学校或各学部自行组建自我评价委员会。自我评价的主要内容包括教学科研、学生就业情况、设施设备、教育经费、社会服务等。评价委员会要向校长或理事会报告评价结果,并提出整改目标和具体措施。同时,日本的国立大学每年都要向文部省提交一份年度报告书。除此之外,荷兰的大学也以自我评价的方式履行其对社会的责任。首先由大学提供人力和经费组成大学资格认定评价协会,然后该协会根据自己制定的标准开展对大学的评价活动。

3.1.3 多元导向

多元导向方式是指评价不以单一的形式展开,不受政府直接统治,而由多种组织机构及多种形式开展。例如,美国的舆论机构和中介机构同时对大学进行评价,使得大学即使获得了有关部门的设置认可,如果不被相应的大学资格认定标准协会认可,那么也不可能被称为名副其实的大学,同时也不能获得更多的政府资助,学生也不能获得联邦奖学金,更不可能受到社会的认可。类似的多元导向式评价还有加拿大魁北克省的高校内外部评价系统,特别是《麦克林》杂志的排行,它使得本国的大学评价更加标准化、透明化。此外,韩国实施的大学综合评价认定制度,也是为了评价认定的公正性、专门性,不受政府的直接统治,由大学教育协会和大学评价认定委员会及专门委员会组织实施,从而系统地评价大学教育的质量,向社会公布评价结果,旨在得到社会的认可。

3.2 高等教育评价的教育性价值

高等教育评价是为了实现教育目的而进行的一种教育评价活动。在高等教育规模空前发展、政府管理和市场机制同时向教育事业渗透的今天,大学日益成为“公众问责”的经营机构,高等教育评价的功能日益得到彰显,评价制度的嬗变也伴随着市场经济时代的推进而悄然发生。这种嬗变过程充满了“形式”价值的元素,体现得较为明显的是教育管理方面的决策与臆断,其最本质的“教育”价值往往成为被隐蔽或忽视的一面。然而,从本质上说,高等教育评价应是一种充满教育性意义和教育性精神的价值行为,教育价值体现着高等教育评价的核心价值。

高等教育评价是一种制度化的高等教育管理手段，是高等教育质量保障的必要措施，同时也是一种重要的教育性价值行为。在整个评价过程中，评价的价值理念是把握评价思想和导向的核心因素。因此，从评价的初衷到评价的过程及评价的成果利用，都应当立足于教育的本质特点，体现教育最根本的精神和价值观。

3.2.1 以人为本的评价价值

教育活动最大的特征是，以发挥和发展人的价值为最根本的使命。张远增认为，“教育作为一种活动，一开始就是人类有意识的社会活动，并具有一定的目的性，反映人的现实需要。教育价值就起源于教育是一种合人目的性的社会活动。^①”因此，教育活动是以人及其关系为自己的研究对象的，并不像科学的“物”一样被描述和说明，面对教育活动的反馈，他具有自己的思想、策略和文化背景，具有吸收与排斥的自身规定能力。因此教育评价不能仅仅是对教育事实的描述和判断，更在于通过它达到对人的意义的体现和价值的追溯。“以人为本”就是既要关注人的共同性、普遍性，又要重视人的社会性与个性差异，在学校教育中表现为一切教育活动的设计与实施，都应该从人的特点与实际出发，体现人性、人权，从而促进教学活动的整体发展。

3.2.2 反思和批判的评价价值

评价本身是一种有关价值的重思和反思。这种反思体现了评价主体以一种价值观念和责任意识，运用批判性分析方法，超越对事物事实的认识层面而对其本质不断追问、质疑、审视，从而提示事物的合法性和正当性，促进事物的进步和发展。高等教育评价要关注教育事实背后的价值，应从教育评价的事实入手，分析存在的实际问题是否符合教育的本质理念。例如，教育评价是否给教学工作带来改善作用？评价结果的利用是否具有导向意义？现行的评价体系是否真实反映了大学教育的实际状况？评价的目的与活动取向空间是为了满足和符合社会上哪些群体的价值利益？类似的问题是不是值得我们反思？是不是应该运用批判性思维对现状进行忧思？阎光才认为，“通过对学校日常情境中各种因素的研究和分析，批判性评价力图揭示潜伏于学校

① 张远增. 高等教育评价方法[M]. 上海：复旦大学出版社，2002

知识探求模式下的意识形态、结构化的社会各种权力动作的痕迹,进而唤起师生的自觉反省意识,共同探求一种实践改善模式,以此来不仅推动学校环境的改善,而且促进社会的公正。”“另外,教育的批判性评价也是一种自我批判。评价者必须始终带着批判意识,不断地追问自己所坚持的评价指向是否符合社会正义的原则,是否是为了服务于社会特定机构包括政府、评价的倡导者、赞助者和教育改革者的特殊利益需要,以及在更广泛的社会范围内服务于某个特定社会利益群体的需求?审视评价的基本线路、手段和工具不仅是否科学,而且是否正当,合乎伦理规范?^①”

3.2.3 正当性和科学性的评价价值

教育评价的正当性,即教育活动本身是一种合目的性与合规律性相统一的过程,合理的教育目标本身即反映了教育的内在规律,因此,所有关于教育的评价都是对教育实践结果与既定目标之间相一致或吻合程度的一种理性评价与判断。因此,评价的正当与否,即在于评价的指标体系是否反映目标的内在逻辑,评价的技术路线和手段是否符合科学的规范,评价活动的主体是否受过良好的科学训练,是否将所有相关的教育事实纳入主体视野,而不是带有主体个人的价值和感悟偏好色彩。因为,主体的个人感悟和价值观通常被认为是造成评价结果模糊、信息混乱,影响评价结论效度和信度的罪魁,是应极力加以排斥的,否则评价本身就不是一种真正公正、公平的行为,偏离了价值中立立场的评价不能定性为正当的、科学的评价。

3.3 我国高等教育评价的伦理困境分析

伦理道德的要求在不同的时代有不同的体现。一种道德规范在一定的时期被凸现,应该是由于这种伦理道德存在一定的缺失,而且在这一时期显现这一现象表明存在这种道德规范的需求。当代中国教育道德的发展也并非一帆风顺,对教育过程中道德的追问常常被推到时代的风口浪尖,因此对教育活动的伦理精神的探究是非常有必要的。谁制造了教育环境的阴雨气候?谁将为其负责?该如何治理并改善我们的教育环境?在这种困境来临时,必然

^① 阎光才. 教育评价的正当性与批判性评价[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2003(2): 124-131

需要直视它并分析其普遍存在的原因。

在高等教育飞速发展的今天，伴随着市场经济条件下道德观矛盾的生成与发展，高等教育评价的伦理需求日益显著。在市场经济浪潮中，功利与实用主义让人的生存体现出商品化和工具化的属性，因此，在这一特殊时期对教育伦理精神的追问，对高等教育评价做出本质的价值判断，重新定位自己的伦理精神，是时代的要求，也是高等教育发展的必然。

3.3.1 市场经济条件下高等教育评价的价值取向存在争议

时代的变迁不仅影响着大众生存的状态及价值观的变化，同时对高等教育的要求与发展也提出了新的道德挑战。目前，高等学校的教学评价在高等教育管理中占有越来越重要的地位。随着市场经济的飞速发展，高等教育的运行机制必然受到市场经济制度的影响。高校作为培养高技术人才的基地，正在经历着时代对教育和人才的观念转型，教育中的主要行为关系也在发生变化。高等教育规模的不断扩大，高等教育组织构成多样化的发展态势，社会对高等教育的需求现状，大学生就业的竞争局面等，都是影响高等教育价值观念转变的因素。

20 世纪 70 年代末，中国进入改革开放的新时期，社会主义市场经济体制在中国开始建立，因此带来了整个社会的变化，高等教育的变化也包含其中。高等教育在市场经济的发展过程中，也得到了新发展。20 世纪 80 年代以来，随着我国教育的不断深化，社会对教育评价的需求不断增强。教育评价在我国的快速发展，对加强教育管理、提高教育教学质量起到了积极的推动与促进作用。教育在这种时代背景下摆脱了长期以来的政治革命束缚，充分释放了教育的光芒。在大范围扩大招生后，接受高等教育不再是遥不可及的梦。因此，受教育者的权利、尊严及发展前景都成为时代关注的焦点，高等教育的道德性也在这样的时代背景下进入新的发展阶段。

然而，也必须看到：在教育数量增加的同时，高等教育办学质量出现了滑坡。于是，作为教学质量监管的重要工具，各种评估活动活跃地出现在整个高等教育系统中。各高校面临着评估带来的压力，“迎评”工作成为学校不得不接受的重要任务，在迎接评估的准备过程中，为了顺利通过并取得好的评估结果，学校在所不惜，从上到下，从里到外，从硬件到软件，从外观到内设，焕然一新，力求完美。在这样兴师动众、轰轰烈烈的繁荣景象背后，

教学评估却总被贴上形式主义的标签。评估的好坏成为学校的脸面问题及各层级领导的政绩表现。与此同时,评价到底为了什么?评价到底评什么?评价对高等教育到底意味着什么?诸多质疑的声音,提示我们要透过现象看本质,各种争议的存在实际上是对高等教育评价的价值追问。

3.3.2 市场因素的作用提升了高校评估的时尚效应

在市场经济条件下,社会经济结构体现为多元化,教育管理体制中职权分配的主体也呈现多元化。学校自主办学、社会参与管理和监督的权责问题不断得到加强,高等教育也与社会各种利益集团产生联系,政府财政已不再是学校财政的唯一来源。

2003年以来,教育部正式确立了针对我国高等院校进行本科教学评估的制度,成立了具有独立法人资格的高等教育教学评估中心,这标志着我国高等院校教学工作评价制度化的开始。与此同时,高校评估带来的效应不仅给予了学校在教学质量上的专业定位,并且引领了社会范围的关注。评估制度确立以来,我国已有300多所本科院校和500多所高职高专院校接受了评估。

伴随着我国社会主义体制的不断完善和发展,市场因素在教育管理中的作用越来越大,通过市场配置教育资源,由市场决定学校的发展,促进学校改进质量,是教育管理进入市场管理阶段的重要标志,也是目前教育管理的主要模式。高等教育评价作为一种国家教育管理的重要宏观监控手段开展以来,对高等院校教学工作的发展起到了深刻的导向和影响作用。与此同时,各种专业性的行业或部门评估、评审、鉴定活动,以及大学内部的教学质量评估工作,也在不断增多和加强,这些不同层次、不同方面的评价活动在很大程度上也促进了大学教学活动的发展。从社会各界的反应来看,教学评估工作的成效是显著的,但由于我国正处于市场经济活跃发展阶段,制度化水平还不成熟,政府在教育管理中的立法规范、市场引导等方面的政策制定尚待发展,评估在这一阶段进入政府、高校、社会三方的关注视野,必然产生市场时尚效应。在片面追求这一效应的同时,往往会使一些作为被评价方的高校,在追求评估的优异结果的过程中,被市场竞争的时代背景所影响,承受着政府、社会和市场的双重压力,产生趋同于应付制度变革或形式的需要,以“潜规则”应对评估,进而暴露出某些激进行为,或忽视自身内在公益性方向的发展。

3.3.3 伦理问题的出现引发社会对高等教育评价的道德思考

受市场经济发展和改革开放思潮的影响，政治中心向经济中心转移，刺激着人们对物质的追求与依赖，导致了经济实力与对物质的占有能力成为衡量人的重要价值标准，它使人们在生活中习惯了一切市场化、商品化，使人们的价值观念趋于功利化、形式化，道德的精神领域逐渐被忽视。然而，忽视并不能避免困境的产生，生活于市场化社会的人们往往也不能接受精神的荒芜和对教育道德的冷漠，毕竟教育的目的是教人向善，促进人的发展，特别是人的精神生命的成长。

在市场社会中，市场化、商品化的信号容易使人们在生活中的价值观变得工具化、功利化。同时，教育的道德性在市场经济的发展中也面临着新的挑战。教育市场化、商品化、产业化等经济名词的出现引发了争论，如高校在与各种拉动经济增长的“工程”中发展和繁荣的现状是否稳固，高等教育评估是面子工程还是教育本身等问题的出现，引发了社会对高等教育评价的道德思考。高校出于提高教学质量的目的去面对教学评价的动机是否大大被弱化？功利性的目的是否占据上风？应付和防卫的心理是否有将评价异化为其他目的的趋势？

另外，评价人员的职业特征和道德意识同样影响评价的真实性与客观性，评价人员的言行举止都蕴含着道德伦理观念，在利益和功利面前能否保持理性，直接影响被评价人和群体的道德心态及情绪。如果评价人员在评价过程中心存不道德的动机，或屈服于官僚与功利主义的评价要求，缺乏职业道德的操守，那么会影响评价的公平与公正，进而形成伦理问题。此外，在实际评价实践中很多造假现象的出现，及形式主义的“面子工程”等，归根结底也都属于社会伦理现象。伦理问题的出现，导致教育评价的本质需求不能得到实质性的满足，也不能产生相应的效果，评价的信度和效度也会大打折扣。

3.3.4 官本位的评价角色导致评价动机的功利主义

在高等教育评价作为国家教育管理的一种重要宏观监控手段开展以来，对高等院校教学工作的发展起到了深刻的导向和影响作用。与此同时，各种专业性的行业或部门评估、评审、鉴定活动，以及大学内部的教学质量评估工作，也在不断增多和加强，这些不同层次、不同方面的评价活动很大程度

上促进了大学教学活动的发展,但同时也暴露出很多出于市场经济影响所产生的问题和矛盾,使人不得不对高等教育评价产生忧思。

由政府主导的高等教育评价仍是目前我国高校评价的主流,即政府为评价的主体。由政府指定的评价人员作为评价的主要执行方和决策方,在评价过程中起着举足轻重的作用。在实践中,这就容易产生问题,如高校出于提高教学质量的目的去对待评价,因此动机大大弱化,而功利性的目的占据上风,应付和防卫的心理严重,大有把评价的手段异化为目的的趋向。在评价实践中出现的很多造假现象及形式主义问题,大都因此而生。这就导致教育评价的本质需求不能得到真正满足,也不能产生相应的效果,信度和效度大打折扣;其次,评价人员应该是责任感、道德感很强的人,是在利益和功利面前公平、公正的人,评价人员的言行举止都蕴含着道德伦理观念,直接影响被评价人和群体的道德心态及情绪。如果评价人员在评价过程中心存不道德的动机,或屈服于官僚与功利主义的评价要求,缺乏职业道德的操守,那么会影响评价的公平与公正,进而形成伦理问题^①;从另一角度来看,目前我国高等教育评价主体的单一化程度较高,见仁见智的局面难以出现,因此能否进行客观的价值判断也是评价主体应注重探讨的伦理视角。

3.3.5 片面性过度统一的评价范式导致人文评价特征缺失

在市场经济飞速发展的今天,高等教育的运行机制必然受市场经济制度的影响,政府、用人单位、高校、学生等主要高等教育利益相关者之间的关系,也围绕运行机制的变化而变化。随着我国经济体制的转型,政府对教育的管理职能、学校与政府、社会的关系以及学生在报考学校和就业选择上的变化,都成为高等教育改革的关注焦点。政府由直接性的指令管理转变为指导性的宏观调控;社会在选择人才的过程中也由被动接受转型为双向选择;学校作为自主办学的法人实体,可以根据就业市场的需求信息,调整专业设置和招生计划,以适应市场经济的需求;学生的自我意识在市场竞争的社会环境中充分体现,个人意愿得到重视,自主选择的权利得到发展。

然而,教育中的主要行为关系的变化,也影响着高等教育价值观念的转变。在以经济建设为中心的市场竞争环境中,高等教育评价同样经历着由计划向市场的转型,政府、学校、社会之间的外部关系也发生了重要变化。外

① 陈闻晋,薛玉刚. 教育评价中的伦理问题研究[J]. 中国教育学报, 2004, 3: 49-51

部评价与学校内部评价相结合,成为一种互动关系。目前,教育评价的操作过程较多地运用定量方法,统一评价标准,把教学活动或老师的劳动细化为权重指标进行分析评定,力图达到一种客观、准确或通用的标准。然而,“以人为本”的科学发展观要求我们从事教育,特别是从事高等教育的终极目标是促进人类的进步和发展,培养高素质、高水平的人才。因此教育评价在实施过程中是否考虑到伦理学的人文要求是至关重要的,教育评价过程中是否以人的发展为目标也是体现评价本质的关键。考试的成功者就定义为“人才”,这一说法凸显了教育评价目标的片面性和狭隘性。高等教育评价目标如果过分强调结果,就会潜移默化地引导评价对象更重视眼前利益而忽视长远利益,重视单一片面发展而忽视全面发展。特别值得关注的是,在我国的高等教育评价中,出现了一种严重的倾向——评价活动中技术和工具反客为主,工具化的评价指标成了评价中统率一切的尺度,而评价主体缺乏主体意识,评价客体处于完全被动的状态,评价活动的意义被大大消解。

3.3.6 制度性单一化的评价技术导致评价的价值取向异化

测评技术是人的行为的产物,所有的行为后果都与人发生利害关系,因此必然受人类社会发展规划的制约,受法律和伦理的约束。在高等教育的评价过程中,评价技术与方法是工具和标尺,能不能顾及被评价对象的整体感受,评价技术能不能适用于被评价对象整体,评价指标的确立是否科学,都是评价技术所要关注的伦理问题。人的素质的某些侧面和某些要素是很难进行量化处理的,统一的评价指标体系不能用来应对千变万化的评价对象,也不能对一流研究性大学与民办院校统一评价标准,“指标”加“权重”的量化手段,在进行创新个性与人格特点等非智力因素的价值判断时,不能完全适用。在评价的基本任务方面,我国高等教育评价主张评价为学校改进工作提供依据,为教育主管部门进行宏观管理提供依据,在评价活动中,高校始终处于被动的地位,评价的内在动力和活力不足。因此,评价的价值取向趋于应付上级的考评,重视、关注的视角发生了质的变化,“重硬件、轻软件”的形式主义,只关心评价的结论,降低了自我评价的力度,忽视了与社会层面互动的“外化”能力,如大学生的就业能力、从业能力及社会服务质量等方面的评价,致使教育评价被一个固定的外壳所禁锢,失去了发展自我的空间,没有鲜明的个性和自己的特色。

3.4 本章小结

在不同经济形态的社会中，市场经济的发展与科学技术的进步总是相互促进的，市场经济的竞争也是推动教育事业发展的动力。高校作为培养高技术人才的基地，伴随着市场经济发展的浪潮，也在经历着时代对教育和人才的理念转型。因此，高等教育评价同样经历着由计划向市场的转型，政府、学校、社会之间的外部关系也发生了重要变化。政府与学校之间的管制关系，逐渐演变成为政府、社会共同参与的外部评价与学校内部评价相结合的一种互动关系。高等教育评价在我国快速发展，对加强教育管理、提高教学质量起到了积极的推动和促进作用。教育在这种时代背景下摆脱了长期以来的计划管理束缚，充分释放着教育的光芒。在大范围扩大招生后，接受高等教育不再是遥不可及的梦。因此受教育者的权利、尊严及发展前景都成为时代关注的焦点，高等教育的道德性也在这样的时代背景下进入新的发展阶段。

第4章 高等教育评价的伦理范畴及原则界定

原则，即观察、处理问题的准绳^①。教育评价的伦理原则就是人们在教育评价活动中观察、处理教育评价伦理问题时所依据的伦理准绳。恩格斯指出：“原则不是研究的出发点，而是它的最终结果；这些原则不是被应用于自然界和人类历史，而是从它们中抽象出来的；不是自然界和人类去适应原则，而是原则只有在适合于自然界和历史的情况下才是正确的”。^②这一观点说明，原则并不能作为人的一种主观，也不能随意强加于人，它需要针对不同的环境、不同的人群和不同的需求进行客观论证，并且确立的同时要有内在的客观依据。对我们所研究的高等教育评价的伦理原则而言，客观依据就在于必须坚持高等教育培养人、教育人的办学理念，坚持促进人的自由发展这一基本伦理立场，必须反映人性和社会最基本的“真”“善”“美”的伦理要求。

伦理范畴及原则界定对高等教育评价活动主要起精神支撑的作用，前面的研究中，我们已讨论了在高等教育评价这一特殊活动中构建伦理规范的意义，即针对教育管理中的伦理现象，构建一种能够对评价产生道德约束的伦理价值体系。其中，伦理原则是价值体系的灵魂和核心，它体现了教育评价在高等教育阶段的价值取向，并且将伦理观直接应用于评价，将其具体化、标准化；人们在高等教育评价中的种种态度和行为是否符合伦理规范，其主要表现形式就是在参与评价的同时首先应该遵循伦理原则。因此，下面将具体讨论在高等教育评价中伦理原则的相关内涵及范畴，并用科学的方法进行界定。

4.1 高等教育评价的伦理理论基础

基于怎样的伦理学理论基础来探讨或适用于我国高等教育评价的伦理研

① 辞海编委会编，辞海，上海：上海辞书出版社，1990

② [德] 马克思、恩格斯，马克思恩格斯全集（第46卷下），北京：人民出版社，1971

究,需要对伦理学各观点进行梳理,并结合高等教育评价这一特殊领域学科的特质,归纳重组高等教育评价的伦理道德问题,找出适合的研究基础,并合理借鉴。

4.1.1 关于伦理与道德

尧新瑜指出,“伦理”与“道德”是伦理学和道德哲学中的两个核心概念。“伦理”概念是西方理性伦理学的核心概念,是代表社会规范的性质;“道德”概念则是中国道德哲学的逻辑起点,它源于生活的本意。针对不同的文化特点与时代变更的迁移,民族与历史赋予了“伦理”“道德”各自不同的特质。“伦理”概念蕴含着西方的理性、科学、公共意志及社会规范等属性;“道德”概念体现了更多的东方气质、人文、个人修养及社会现实反映的生活秩序等。“伦理”主要指客观的道德法则,具有社会性和客观性;而“道德”是客观见之于主观的法,主要指个人的道德修养及其结果。在伦理学研究中,“伦理”与“道德”是联系紧密的两个概念,但“道德”往往被认为是“伦理”范畴下属的二级概念。它们具有相对独立的应用范围。“伦理”概念适合于抽象、理性、规则、公共意志等理论范畴,而“道德”概念适合于具体、感情、行动、个人修养等实践范畴。^①无论是在科学研究中还是在日常语言中,“伦理”与“道德”这两个概念经常被一起提及,而且对它们的概念的解读往往大致相同,经常可以互换^②。美国学者贝克在《伦理学百科全书》中,曾明确地指出“这两个词常常被相互替换使用^③”。本研究通过深入全面地分析课题的研究对象,认为这一观点适用于本文,因此在文章中并未对这两个概念做出严格的区分。但这并不意味着二者之间没有任何差别,在此特从词源等角度进行讨论,以便进一步理解二者之间的联系与区别,进而有助于完善本研究的理论基础,并为确立伦理原则进行铺垫。

从词源学角度出发,伦理的英文 *ethic* 源于拉丁文 *ethcia*,而 *ethcia* 又源于希腊文 *ethos*,本意是指习惯、品质、人格。道德的英文 *morality* 源于希腊文 *moralis*,本意是指风俗或礼貌。由此可以看出,伦理 *ethic* 与人的个体品质有关;而道德 *morality* 则侧重于人们由于群居而形成的相互关系。亚里士多德

① 尧新瑜.“伦理”与“道德”概念的三重比较[J].伦理学研究,2006,4

② 何怀宏.伦理学是什么[M].北京:北京大学出版社,2002

③ Lawrence C. Becker. *Encyclopedia of Ethics, Volume I*, New York: Garland Publishing, Inc. 1992, p.329

在其经典著作《尼各马可伦理学》(*Ethika Nikomachea*)中曾提到:“伦理德性是由风俗习惯熏陶出来的,而不是自然本性。”^①因而,伦理与道德这两个词从西文词源来看,含义相近,都是指外在的风俗、习惯及内在的品质、品德,即人们应遵守的行为规范。然而,在英文日常用语中,我们说某人是 *ethical* 还是 *moral*,说某人的行为是 *unethical* 还是 *immoral*,实际上没有差别,但在用于正式场合或讨论职业团队应该如何对待其成员或公众时,则使用术语 *ethical* 和 *unethical*;表示伦理学这一学科时,也会用 *ethics*,表示集中关注人的行为和人的价值的道德领域^②。

“伦理”和“道德”在汉语中出现得更为久远。秦汉时期的《礼记·乐记》中就有“凡音者,生于人心者也。乐者,通伦理者也。”东汉郑玄对伦理的注解为“伦,犹类也;理分也”。因此有了“万物各有伦类分理者也”的说法,意思是对不同的事物进行分类的原则和规范。我们知道,孔子、孟子创立了儒家的基本道德准则和教条,在历史的进步中又不断有后来的思想家们(汉武帝时期的董仲舒等)进一步将儒家伦理与政治、社会结合,形成了以“三纲五常”为核心的儒家伦理规范。随后,从北宋时期开始,宋明新儒学的发生发展,又继续解决了先儒伦理规范中为人们提出了在日常生活中应该如何去做、应该遵守哪些道德规范,却没有透彻地论证为什么这样做、为什么要遵守这些规范的问题,为儒家伦理规范的合理性提供了形而上的追述和坚实的理论基础^③。

在伦理与道德的区别上,哲学家黑格尔认为:“道德是主观的、内在的,伦理则是客观的、社会的、现实的。道德是主体内在的操守、良知,表达了人向善的可能性;伦理则是社会客观关系,是一种生活秩序,伦理内在地包含了道德。自由意志在借助外物和内心分别实现自己后,就进入了既通过外物又通过内心来实现自己的环节,即伦理。”^④他把伦理视为人们精神领域的另外一个属于自己的完美世界。在这一世界,“伦理达到了抽象的法和道德的统一、主观和客观的统一,是客观精神的真实实现。”^⑤伦理对于个人、民族和国家都具有非常重要的意义。就个人而言,伦理是人的第二天性,伦理的

① [古希腊]亚里士多德. 邓安庆译. 尼各马可伦理学(注释导读本)[M]. 北京:人民出版社,2010

② Jacques P. Thiroux, Keith W. Krasemann. *Ethics Theory and Practice*. Pearson Education (US), 2008

③ 崔宜明. 中国伦理十二讲[M]. 重庆:重庆出版社,2008

④ 黑格尔. 王哲等编译. 法哲学原理[M]. 北京:北京出版社,2007

⑤ 黑格尔. 王哲等编译. 法哲学原理[M]. 北京:北京出版社,2007

本质是对人客观存在的一种规范性指导，也是人自由生存背后强有力的行为约束，没有完全的自由，也没有完全的制约，伦理在人的现实生活中起到了杠杆作用，平衡人的心理波动；对于民族来说，伦理起源于民族长期积累而成的风俗习惯，这也是道德蕴含的民族性特质，对于这种伦理道德，在人们的生活中是永远正确的东西，是没有成文的法律，并且世代相传；对于国家来说，伦理精神既是一个国家的精神体现，也是国家历史发展的精神见证，它体现了国家的最终目标，同时也作为国家最高的精神规范。

4.1.2 伦理学的相关理论述评

伦理道德是解释人类社会中一些复杂社会现象的行为规则体系，伦理学上的任何理论也都用于揭示伦理道德的本质内涵。伦理学史上有两种主要的理论，即结果论（以行为结果为基础或关心结果的理论）和非结果论（不以行为结果为基础或不关心结果的理论）。这两种理论传统上分别被称为“目的论”和“义务论”，两种主要结果论的道德理论是伦理利己主义和功利主义。它们都认为，人们应该以将要带来好结果的方式行动；其区别在于，它们对谁应从这些好结果中获益的看法不同。

伦理利己主义者实质上是说，人们为了自己的自身利益而行动，但这种行动也许不会明显地表现出唯我独尊或自高自大，这一过程也许是非常谦卑恭顺或为他人考虑的，但最终结果是利己的。伦理利己主义表现为三种类型：唯我型、个人型和普遍型。唯我型伦理利己主义主张每个人都应该为我自己的最大自身利益而行动。个人型伦理利己主义主张我应该为我自己的自身利益而行动，至于他人应该怎么办我不管。普遍型伦理利己主义的基本原则是，每个人都应该永远为他自己的最大自身利益而行动，不关心其他人的利益，除非其他人的利益符合他的自身利益^①。

功利主义道德理论的主要创始人是边沁和穆勒。这一理论的名称就源于功利一词，意思是“有利”“有益”。它本质的含义是指，如果一个行为有助于“带来合乎需要的或有益的结果”，那它就是正义（道德）的行为。^②功利主义作为一种系统的伦理学说，有自己特定的内容，主要表现在两个方面：第一，趋乐

① [美] 雅克·蒂洛，基思·克拉斯曼，程立显，刘建等译. 伦理学与生活（第9版）[M]. 北京：世界图书出版社，2008

② [美] 雅克·蒂洛，基思·克拉斯曼，程立显，刘建等译. 伦理学与生活（第9版）[M]. 北京：世界图书出版社，2008

避苦的功利原则。功利主义把趋乐避苦视为人性的基本，并以此作为道德与理性的评价依据；第二，最大多数人的最大幸福。从表面上看，功利主义的最大多数人的最大幸福与我们提出的“最广大人民的根本利益”类似，但实际上功利主义的这种最大多数人的最大幸福，是号召每个人都去尽力追求自己的利益，个人的幸福才是社会整体幸福的基础。因此，在功利主义看来，伦理思考的对象应从个人入手，个人利益是社会利益的基础和前提^①，社会道德也因此而功利化，形成鼓励个人追求物质利益的个体功利道德观。

体现在教育中，伦理利己主义与功利主义道德思想往往会影响教育的价值体现。不论是教育活动的各层次主体，还是教育的制度、理念，反映的教育伦理观都存在一定的社会道德成分，不同的人的存在方式，总会体现不同的利己思想。从管理、监督、被管理、被监督的不同立场，教育的伦理差异会产生偏倚。这就需要在“以教育为本”的基础上，强化人们的教育与受教育的价值，端正不同教育主体的共同道德观，尽量避免伦理利己主义带来的利益冲突和评价不公现象的出现。在目前我们的高等教育中，受教育的权利在此不讨论它的伦理状态，但只要个人能够通过教育这一方式获得自己进入社会、获得工作机会，驱动社会市场的经济利益向前发展，即是受教育最根本的个人利己主义与功利主义的体现，但在根本的伦理思想实践中，人们渐渐淡忘了教育是文化的传承，是人类精神的工厂。当社会发展以政治、权力、金钱为核心的功利性利益时，文化需求日益增长，教育的相对独立性特征将慢慢摆脱经济基础的诱惑，抵制政治权力的操控。教育本身向往成熟，接受教育与从事教育的人们也向往教育的成熟，教育内容、理念、精神及方法终将会跟随着教育本身的成长而成长，这必然也伴随着伦理道德在教育中的成长、成熟。

4.1.3 关于伦理争论问题的一般体现

在传统的伦理理论研究中，一些普遍性道德争论是从对待结果的态度、以谁为中心、行为与规则以及情绪中的感性与理性等不同角度展开的。针对伦理争论的一般问题进行分析，可以看出这些一般性争论具有一定的普适效果，适用于社会生活的广泛领域，同样将引发对高等教育评价伦理范畴的思考。

① 边沁，时殷弘译，道德与立法原理导论，北京：商务印书馆，2006

1. 对待结果的态度

一个道德体系的确立，在多大程度上以结果为基础，在多大程度上是非结果主义的，是非常重要的^①。对待任何活动结果的态度以及结果的意义往往容易产生伦理问题。比如，在教育活动中，考试作为教育活动的重要手段，不同主体对待考试成绩这一结果的态度，直接影响考试这一评价手段的成效。如果过分关注成绩，就会忽视教育中的人，如果成绩不作为评价目标，又不能反映学生的学习效果。因此，如何对待结果，如何驾驭结果，避免伦理问题的出现，需要科学合理地建构伦理原则。

2. 以谁为中心

是以自我为中心还是以他人为中心，是伦理体系的重要因素。涉及个人与他人的利益之争，或以谁的利益为主要需求，也是伦理学中不同观点与派别的一般性争论。比如，在大学教学评价的组织形式方面，我国大学教学评价主要由政府教育行政部门组织实施，是国家对高等教育实行监督的一种重要形式，因而评价活动比较集中地体现着政府意志，政府意志在教学评价中居于中心位置。而西方国家的高等教育评价主要由社会或民间具有一定权威性的学术机构或中介组织来进行，主要以社会基础和民主性为中心。

3. 行为与规则

如何在组织活动中考虑自身的行为和组织的秩序与规则保持和谐，是确立伦理体系的另一个难题。行为是个人的精神思想的实现，规则是为了限制行为过度自由化的方法。平衡个人的行为与组织的规则之间的合理关系，既要保持行为的特色与相对自由的体现，又要为组织的安全、稳定提供有力的规章制度。在我国高等教育评价的制度体系中，比较忽视评价活动的形式价值对评价结构和程序的具体规范，特别是牵涉到高等教育实质价值的体现与形式价值之间的伦理问题，重形式轻实质、重政治轻技术、重结果轻功能的现象出现，导致了高等教育评价在实践中与本质目标脱离、失衡。

4. 情感与理性

人性中包含了情感与理性的问题。情感是伦理道德的组成部分，大多数

① [美] 雅克·蒂洛，基思·克拉斯曼，程立显，刘建等译. 伦理学与生活（第9版）[M]. 北京：世界图书出版社，2008

伦理问题怀有强烈的感情因素，而感情因素中，如何分配感性和理性在不同的问题中有不同的反映，这些感情因素也会影响伦理体系的形成。

4.2 高等教育评价的伦理特性分析

沃特斯（Gisele A. Waters）指出，教育活动既然与外在社会各种因素有着千丝万缕的联系，任何与之有关的评价就不可能不带有一定的政治和伦理意义与色彩^①。长期以来，在教育评价理论与实践的发展过程中，教育的质量、责任、效率等问题在当今世界尤其是我国的高等教育领域，已成为政府、社会利益群体、家长及学校等各方关注的焦点。

在研究的过程中，社会价值和教育价值的分析是本研究的思想风暴与理论升华，作者认为社会责任价值观及教育精神的价值观是高等教育评价的价值底线，归属于评价伦理的范畴，为高等教育评价的伦理现象调查及伦理原则制定奠定了思想与理论基础。从高等教育评价的价值分析可以看出，目前很多社会关注的教育评价热点问题，均涉及教育评价的伦理范畴，因此，在此基础上，结合文献调研的资料，本研究对高等教育评价这一活动做出适当的伦理思考，基于市场经济发展的当今国情，从六个维度对我国高等教育评价伦理做出价值判断，从而进一步剖析高等教育评价的特质，并从伦理视角对评价本身的价值做深层次的追问。

4.2.1 教育评价的公正性

公正是人类社会的永恒追求，公正体现了人在社会生活中与他人相处时的原则与要求。公正是伦理学的基本范畴，《现代汉语词典》中将其解释为“公平正直，没有偏私”。没有偏私是指依据一定的标准而言没有偏私，因此公正是一种价值判断，内含有一定的价值标准，在常规情况下，这一标准是指当时的法律。英文 justice（公正）中，juc 本身就有法的意思，justice 以 jus 为词根演变而来。任何一个社会都有自己的公正标准，它随社会历史发展中的不同阶段社会主流价值观念的变化而变化，判断的标准也发生着相应的变化。

教育评价的公正性体现也属于社会正义的重要内容，比如，教育评价制

^① Gisele A. Waters, *Critical Evaluation for Education Reform*, Education Policy Analysis Archives. Volume 6 Number 20 November 3, 1998

度中的教育公正直接关注教育机会分配的公正问题，它不仅决定哪些人受什么层次的教育，而且包括按它的标准，哪些人可能受到教育。在近几年的教育评价研究中，受到更多关注的是，评价的过程是否公正地对待了每个评价对象，是否忽视了利益冲突一视同仁，还包括评价行为的公正及制度与法的公正等。存在诸如这些对公正性价值的怀疑，也对教育评价的道德与伦理精神产生了很大的影响。

4.2.2 教育评价的真实性

真实可靠的评价信息是教育反馈的重要基础，将真实性作为教育评价的一个伦理层面是基于高等教育评价本身的价值思考。高等教育的质量意识、质量规范和质量文化是教育评价的思想基础，大学教学与改革需要以围绕高等教育的质量提高为共同信念，在质量维护与推进的过程中，评价信息的真实程度反映了高等教育教学质量的纯度，也体现了高等教育的伦理意识形态的构建根基。

真实性是指以科学的精神来组织和实施评价，并使之方便、可行，不能脱离评价对象的现实基础与现实条件，只有在真实评价背景下实施的评价活动才有价值。真实性价值在高等教育评价中，不仅表现为学生学习成绩是否与实际的应用能力成正比，而且表现为评价过程与方式是否真实、透明、科学，以及评价的行为是否掺杂了违背教育精神与职业道德的其他因素等。真实性价值缺失导致的伦理道德问题同样危害教育质量的改进，不符合高等教育发展的基本规律和本质内涵。

4.2.3 教育评价的实效性

在教育评价过程中，评价的活动方案能否顺利、经济地正常进行，进而良好地解决评价的问题，实现评价活动的目标，表现为评价的实效性，就是把评价的意图转化为评价的结果，即评价的价值实现过程。

实效性的概念在此处表达的是教育评价活动的实际效能，其含义是指教育评价活动以最小代价获得具有最大化价值的评价结果，是教育评价功能和效益的最大化体现。在评价过程中，教育评价的实效性体现为有效地获得和有效地实现价值选择，具体而言，是指教学评价主客体在理解和认同教学评价的基础上，根据科学性较强的评价指标体系，在花费尽可能小

的人力、财力、物力及时间等情况下，使教育评价预期结果与实际结果和效应具有相当高的一致性。^①高等教育评价的实效性一般体现在四个层面：第一，教育评价的主体与客体均深刻理解评价的意义及重要性，并且双方都能以公正、坦然的态度来对待评价活动；第二，教育评价的指标体系具有相当的科学性，能够有效地测量教育活动；第三，教育评价的实施能够真实有效地掌握评价信息、贯彻评价目标、实施评价方案；第四，教育评价的预期结果与实际效应具有较高的一致性，并且花费的代价较小。

4.2.4 教育评价的主体性

评价的主体构成是评价活动中的关键因素，作为评价的重要角色，它对评价活动的实质价值的实现起着重要的影响和制约作用，高等教育的相关利益主体是一种群体组织，有政府、社会和大学自身等，这些主体都对高等教育有着不同的需求，评价主体的理想模式应该是能够代表这些需求的各方的复合体。

目前，我国高等教育受到越来越多因素的影响，大学办学行为的相关利益主体基于各种需求对大学提出评价。因此，高等教育评价的主体复合化必然成为一种趋势。我国高校评价活动主要是政府单一评价主体的行为，这与我国长期以来的集权控制、政府大包大揽的体制有密切关系，也与我国国情有关。这种主体模式已经不能代表高校的整体价值，因此探讨并研究高等教育评价的主体性价值，是改善这种单一化评价主体的有效途径。

4.2.5 教育评价的合理性

关于评价的合理性，有研究也将其定义为合法性。按照哈贝马斯的限定，合法性是与政治秩序相关联的一个概念。他指出：“合法性意味着，对于某些要求作为正确的和公正的存在物而被认可的政治秩序来说，有着一些好的根据。一个合法的秩序应该得到承认。合法性意味着某种政治秩序被认可的价值^②。”

既然合理性意味着某种秩序的存在被认可，作为高等教育评价来说，合理性即高等教育评价的目的指向应该是合乎意义的，其本质是评价的合目的

① 王宪平. 试论大学教学评价有效性[J]. 江苏高教, 2004, (1): 88-89

② 刘复兴. 教育政策的价值分析[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003

性。评价的合理性理论，首先应该是对评价的一种规范性研究。它不是描述人们实际所进行的评价是怎么样的，或者说，什么样的评价才是合理的。合理成了一种价值范畴：它提出奉劝，说明这种奉劝的使用范围^①。因此，高等教育评价的合理性价值意味着，评价的实施应该符合人的需求、理想和价值追求，应当符合某些普遍性的规律、规范，如意识形态、教育价值观、传统典范等，并由此在社会范围内被承认、认可、接受和遵守。

4.2.6 教育评价的人文性

教育评价如果作为一种管理手段，其终极目标不能仅仅是为了工作的效率及成果的实现，更重要的是通过评价来提高并发展人的价值。教育评价的人文性价值正是为了避免管理的片面化而存在的，它是以人为本主义的哲学思想为基础的，强调人的主观生成和意识形态在人的发展中的作用，体现以尊重人的价值为基点的评价方式。“以人为本”的价值取向反映了教育活动的根本目的，教育评价只有通过人文性的价值理念，才能反映不同个体、不同群体的差异性和独特性，才能更好地满足社会的利益需求。

评价过程中的人与人之间的互动和交流，是影响评价功能正常发挥的关键，它弥补评价对人的情感、意识、动机等方面的缺失，通过从人的根本需求和内心感受出发，全面地解决评价活动的问题。这种人文性价值的存在，强调评价的最终目标是为人服务的宗旨；强调评价过程中人与人之间的交流；重视评价对象的切身需要，同时重视评价中多种因素的交互作用，不仅研究评价对象的表面现象，而且关注和理解现象背后存在的意义，能更全面地透视出问题的实质。

4.3 高等教育评价的伦理范畴界定

教育评价的伦理范畴，是教育评价的伦理精神及道德性的主要体现。道德性在教育评价中的发展，也是教育评价的伦理范畴所经历的发展与演变。在前面的研究中，我们已讨论了高等教育评价的伦理价值，从六个维度展开，探讨了高等教育评价的伦理范畴，也同样基于该伦理价值的理论分析，从范

① 刘凯. 试析评价合理性的意涵[J]. 云南社会科学, 2003(3): 34-38

畴的内涵和表现形式,并结合当前社会的发展态势,综合讨论了高等教育评价的伦理范畴。教育道德性的核心伦理范畴包括人道、公正、理性^①。在教育的发展过程中,这三个概念的体现并非协调一致的,在特定的社会环境中,其中的某一方面会成为主流。但是,教育以人为本的精神理念是教育道德性最核心的伦理概念。教育的理性与公正都是为了教育的人道并存,不容忽视。高等教育评价在高等院校这一特殊主体条件下,经历了时代背景的变迁,也经历了历史的发展,但作为教育的评价,道德观念与伦理精神的制约是高等教育的本质性要求,同样也需要体现人道、公正与理性的伦理精神,并需要在具体的社会背景下做出具体的要求。

4.3.1 以人为本的人道主义

人道是一个社会文化的概念,它在一定程度上反映一个社会的文明程度,同时也受社会文明程度的制约。人道体现对人的关爱,其广泛性包括两个方面:一是指人道视野所及的人的对象范围,即对哪些人实行人道;二是指人道视野所及的人的需要层次,即人道包含对人的哪些需要的关注^②。反映在教育活动中,人道主要体现在教育制度层面,特别是受教育群体感受到的教育关爱和教育成果。对人的关爱与发展的责任是教育道德性的体现,在任何教育活动中,都应体现以人为本的人道特质。

“人道主义”的英文为 humanism,其内涵是指“仁慈与善行”,蕴涵着深厚的道德意义。在希腊语中,“人道主义者”一词表示为“一种一视同仁的友善精神和善意”。汉语中的人道则体现为对他人的关爱,不人道是不道德的,是指实施了残忍的行为。因此,从词源的角度而言,无论是在汉语中还是在英语乃至希腊语中,人道的含义都包含有对人的“仁慈”“关爱”,是人从人的本性出发对待自己及同类的一种态度。人道同时是一个社会文化的概念,它在一定程度上反映一个社会的文明程度,同时也受社会文明程度的制约^③。

高等教育的评价需要对接受评价的对象实施“人道”,即一种以人为本的道德规范。由社会评价主体对高等教育做出制度化的规定或价值定位时,也须关注作为教育活动主体的人的需要,只有充分发展了人的价值,才能更

① 孙彩平. 教育的伦理精神[M]. 太原: 山西教育出版社, 2004

② 孙彩平. 教育的伦理精神[M]. 太原: 山西教育出版社, 2004

③ 孙彩平. 教育的伦理精神[M]. 太原: 山西教育出版社, 2004

好地满足社会的利益需要,否则就一定会违背教育规律,达不到评价活动的最终目的。以人为本的人道主义体现了教育评价的伦理实质,即道德规范的出发点与终结点都应归结于人的根本需求与价值实现。因此,作为一种为了实现和提高人的价值的教育管理活动,教育评价不应当通过一定的尺度来限制人和约束人,而应真正自觉、自由地追求主、客体双方价值的实现。正如祁型雨所说:“‘目中无人’的管理尽管能取得暂时的组织纯净,但它永远不能达到管理活动的最高境界^①”。

4.3.2 崇尚科学的理性主义

伦理学研究中的理性主义认为,“服从理性是人生意义之所在,是人类幸福的前提和保障。人是理性的主体,人的本质是理性的。”^②也就是从伦理学的角度,提倡人运用理性的思维,遵守客观、普遍的原则生活。工业社会以来,自然科学取得的巨大成就使理性主义发挥到了极致。科学调查与理性思维是开展工作的必要手段,在没有深刻了解和研究高等教育的现状与评价的内在价值的情况下,研究的“泡沫成果”不仅意味着失败,而且有害于国家公共事业的发展。因此,在教育研究中,更多学者用科学方法来研究教育现象,追求更精确、定量、客观的教育行为,并且奉行科学原则,定义教育规范和学科,追求教育效率最大化。

高等教育评价在实施的任何一个环节都需要遵守理性的科学原则,运用科学的研究方法和理性、客观的心态来对待评价。首先,在评价方法的确定上,对教育事实准确客观的精细描述,评价者在设计评价方案时对评价方法的严格要求,对评价指标体系的科学设计等科学化要求,是评价活动有效性的重要保证;其次,在评价者的职业行为上,理性主义代表着评价方作为评价权利的行使者,在教育价值以外的利益或私人欲望面前要克制自己的行为,要服从自己理性的主导地位,客观、公正地对待评价对象。在市场经济蓬勃发展的利益社会中,更应提倡道德观念的价值,特别是应用于教育事业领域时;再次,教育评价需要科学的理念,但不能走进唯科学的迷途^③。毕竟,教育与人性有着最本质的关联,教育评价作为对教育活动的价值判断,也不能

① 祁型雨. 超载利益之争——教育政策的价值研究[M]. 北京: 高等教育出版社, 2003

② 武兴元. 西方伦理学中理性主义的含义及其基本观念[J]. 延安大学党报(社会科学版), 2007, 3(29): 5-9

③ 杜时忠. 教育学要走出唯科学的迷途[J]. 华中师范大学学报(社会科学版), 1996(2): 79-84

完全科学化。比如，对教师劳动的认可、对学生进步的衡量、对学术性教育效果的判断，以及一系列复杂的思想道德品质及脑力劳动的效率影响等，是不能也无法进行物化和科学度量的。不同于其他体力劳动，评价在多大程度上导引教学质量改善和进步，就像学生的发展一样，是一个从智力、能力到情感等的全面的、综合的概念^①，因此，理性主义的内涵需要严谨的态度和科学的精神，同样也不能忽视人文关怀。

4.3.3 基于教育道德的法制观念

教育公正是社会正义的重要内容。在近几年的教育研究中，教育活动中的公平、正义问题，已开始受到更多的关注。公正是以制度和法律作为标准和依据的，是教育道德性的一个重要体现，作为教育伦理的一个侧度，既包含教育制度、教育法规所包含的宏观层面的公正，也涵盖教育过程中教师对待每名学生的具体要求上的公正。教育评价同样需要这方面的道德规范，特别是对待评价对象的态度、教育评价的价值观、评价是否符合普遍性的原则、规范，以及在社会范围内是否被承认、认可、接受和遵守等。

教育评价的法制范畴表现为教育评价的合法性范畴。合法性（legitimacy）这一概念一般用于在社会学和政治学中讨论社会秩序、社会规范等问题。有学者在对教育政策的价值分析中曾引用哈贝马斯对合法性的限定，他指出：“合法性是被统治者首肯、社会价值观念和社会认同、与法律相关联等三方面的有机结合。合法性意味着，对于某些要求作为正确的和公正的存在物而被认可的政治秩序来说，有着一些好的根据。一个合法的秩序应该得到承认。合法性意味着某种政治秩序被认可的价值^②”。高等教育评价作为由规定的评价主体对高等教育活动进行的社会认定，即表现为是否正确表达了相关利益主体的需要，合法性或正当性如何。具体表现为，对待评价对象是否一视同仁；是否坚持实事求是的原则，赏罚分明；是否根据评价对象的差异性长善救失，因材施教评等。这里包含的合法性标准应该以规范性模式体现并约束所有评价行为，使所有评价在同一起点或同一法制水平上进行，充分保证评价对象的权利得到尊重和实现。

① 苟振芳. 大学教学评价的价值反思[M]. 青岛：中国海洋大学出版社，2006

② 刘复兴. 教育政策的价值分析[M]. 北京：教育科学出版社，2003

4.3.4 以多元化的主体满意度为核心的公平价值

市场经济体制的确立逐渐改变了高等教育评价中政府作为一元评价主体的格局。由于计划经济时期,高校演绎着政府的培养人才目标,大学生就业实行“干部分配”原则,政府、高校、学生的利益指向趋同,利益关系简单,因此以政府为主体的评价并不影响三方的发展秩序。市场经济体制确立后,政府、高校、学生三方的利益取向出现了分化的趋势,“政事分开”原则使高校成为面向社会独立办学的法人实体,学生在政策的变革中,就业压力普遍增大。在这种格局下,高等教育评价的标准必然出现多元化的发展趋势。评价主体是评价活动的坐标,主体本身的构成代表着其做出的教育评价标准,也代表着评价体现的利益取向。因此,政府一元的评价观不能再公平地反映各行为主体的需求,从而导致评价出现伦理偏差。所以,评价的行为必须满足评价主体多元化的要求,以多元化的主体满意度为核心来制定评价标准及机制,从不同的主体视角来满足各评价主体的利益需求。

4.3.5 反对虚假信息的诚信准则

美国著名伦理学家雅克·蒂洛曾指出:“诚实原则是公正或公平原则的推论。一切道德都依赖于人们所达成的协议,如果不能确定人们会诚实地、真诚地对待协议,这些协议又怎能达成或维持下去?因此,看来说实话与诚实是道德的重要而基本的柱石^①”。不同社会的道德体系都对诚信有着明确的伦理规范。不同程度地说谎或向他人提供虚假信息,都极易对他人造成不同程度的伤害,因此在人类关系上这种由于诚信所造成的道德领域的关系破裂或损失的现象,必然要求诚信成为道德体系的根本和基础。

随着市场经济的持续发展,现代社会整体的价值观念也在发生变化,但诚实是社会道德交往的必要条件,这种条件对于建立和维持高等教育评价的伦理价值关系至关重要。在评价的过程中建立起具有互相信任的关系,评价主体与评价客体之间在言行和观念上才能够彼此坦率诚实地表达。诚信关系不仅可以维护教育评价关系的正常发展,也可以避免双方受到诚信上的伤害。目前,高等教育评价普遍存在的问题(包括形式主义),如为了迎评虚构材料,

① [美] 雅克·蒂洛, 基思·克拉斯曼, 程立显, 刘建等译. 伦理学与生活(第9版) [M]. 北京: 世界图书出版社, 2008

以及评价过程的方式方法、透明程度、结论的真实性等,都属于教育评价的伦理问题,因此需要在伦理层面赋予正确的诚信价值,以此引导高等教育评价向合乎道德规范的方向正常发展。

4.3.6 体现教育价值的实效性理念

日本教育学家桥本重治曾指出:“教育评价是为教育而进行的评价,而不是为评价而进行的评价。”教育价值是教育评价的核心价值。评价活动的各个环节与行为都离不开教育价值的规范和引导。在高等教育的规模空前发展、政府管理和市场机制同时向教育事业渗透的今天,教育评价作为管理者的问责工具,其管理职能被放大,彰显的并非教育评价的教育价值,而过多地渲染了形式价值。从根本上说,高等教育评价应是一种充满教育性意义和精神的价值行为,其实效性是彰显教育的本质价值,使教育得到更好的发展,使教学质量因为评价得到改善与提高,这才是教育评价实际效用的体现^①。

近年来,教育评价在各高校中的繁忙现象,说明评价本身已成为高等教育的一种尺度,导致高校盲目追求评价所带来的“时尚效应”,并且为了通过评价,或取得好的评价结果,片面地追求形式价值上的成功,突出决策管理的行政功能,忽视了教育价值在评价中的地位,偏离了评价的教育性宗旨。教育评价是否真正对大学教学工作起到改善作用,是否能给评价对象带来益处,是否体现了教育评价的本质功能,是否为政府、学校、学生、社会提供了有效的价值参考,教学质量是否得到改进,都被遗忘到了不知何处。因此,界定教育评价的伦理范畴,对那些被现象所遮蔽、被功利所弱化的“教育”精神进行价值反思,使高等教育评价获得全面的、透彻的体悟与关注,是非常有必要的。

4.4 高等院校教育评价的伦理原则构建研究

前面的研究中已讨论伦理是有关道德的一门科学,并归属于哲学范畴。在西方,伦理学一词源于希腊文 $\epsilon\tau\eta\sigma$,意为风俗、习惯、性格等。古希腊

^① 苏昕,侯鹏生.高等教育评价体系的结构多元化和价值冲突[J].教育研究,2009,10:60-65

哲学家亚里士多德早在《尼各马可伦理学》一书中就阐述了伦理的内涵，这也成为世界上最早的伦理学专著。伦理体现的是社会生活中，经济利益与物质生活之间的关系，并探讨在人际交往中的个人利益与集体利益的冲突。它是以道德的发生进一步升华的现象，涵盖了人们在社会活动中的行为规范。伦理原则即宏观的规范，是人们在从事社会活动中理应遵守的道德底线^①。

在高等教育评价的价值论述中，曾讨论过在高等教育评价中，大部分教育体系中的人的特性不能完全被释放，更多的教育或评价被更多的制度、条文硬性约束。约束诚然需要，但作为制约的形式与主旨，应体现人的内在需求，反映教育本质的精神。外在约束形式存在的管理措施，往往被教育对象当做一种意志与情感之外的、不得不遵守的约束形式，因而这样的教育评价无论是作为目标还是作为手段，都是有悖伦理的，是非道德的。

随着高等教育评价理论的发展与评价实践的不断深入，人们对教育评价的主体的认识也不断拓展。由政府与教育行政部门执行的一元评价正逐步发展为政府、社会和学校共同实施的三元评价。每类评价在形式、组织设置和功能上各有特点。但在不同的主体观中，是否应统一评价的伦理原则，使得多元评价能够集中体现高等教育的价值观？

从哲学意义上说，伦理有多个层面的原则，即个人主义原则、功利主义原则、人道主义原则、利他主义原则和集体主义原则^②。

个人主义原则崇尚个人自由，广泛强调自我选择、自我控制的个人或自我。个人主义原则被视为西方社会占主导地位的价值准则，其合理性不在于对个人利益的肯定，而在于对每个人利益的肯定与维护，这是个人主义与利己主义的根本区别。个人主义中蕴含着对个人生命、尊严、自由、平等、公正的追求，是人文精神的体现。但个人主义强调个人利益和个人至上的人性自私，必然导致利己主义和对国家、集体利益的蔑视。

功利主义是重实效、重利益的伦理观，在人们的实际生活中，利益关系矛盾突出，功利主义原则不能过于激进，但也不能轻视。

人道主义原则是指把人和人的价值置于首位，提倡人的身心全面发展，主张人与人之间的互助、友爱精神及善待一切人的思想体系。

① 宋希仁. 道德观通论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2002

② 倪德襄. 伦理学导论[M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2002

利他主义原则强调他人和社会的利益，是对市场经济中片面追求个人利益的矫正。

集体主义原则强调的是个人利益与集体利益的辩证统一，是社会主义的核心伦理规范。

因此，我们把哲学范畴上的伦理原则作为理论依据，试图科学地界定高等教育评价的伦理原则。

4.4.1 研究目的

本研究旨在界定高等院校教育评价的伦理原则，为高等教育在评价活动中制定伦理道德方面的价值参考与行为导向。该原则为高校自主发展性评价构建精神坐标，从伦理视角为高等教育评价明确工作原则，并为高等教育评价的伦理规范模型的构建做出铺垫。

4.4.2 研究方法

本研究采用深度访谈法，针对目前我国高等教育评价存在的伦理问题进行梳理并总结，自行设计访谈提纲，有重点地询问研究对象对伦理原则的意见。

深度访谈法是根据本研究的需要，针对高等教育评价的相关利益群体（包括高校教师、学生、从事教学评价的行政工作人员）进行的一种无特定结构的、直接的、个人的访问。深度访谈适合于了解复杂、抽象、质性的问题，对于高等教育评价的伦理原则，本身就具有其特殊的敏感性与不定量性，在研究过程中，定量资料的收集不能完全体现研究的实质，因此，设计深度访谈的研究思路，是出于可以对研究进行更深入与直观的探索，为进一步了解目前我国高等教育评价的伦理现状，界定相应的伦理原则，为构建伦理规范奠定理论与实证的基础。本研究自行设计深度访谈提纲，对各高校从事教学评价或督导的专家或工作人员 10 名、高校教师 10 名、学生 20 名进行深度访谈，其中专家和教师访谈采取个人访谈方式，学生访谈采取小组访谈方式，从伦理视角探索目前高等教育评价的原则问题。

1. 访谈目的

通过向访谈对象介绍本研究的目的与意义，将文献研究与理论分析中的

相关主题进行总结与整合，从访谈对象的亲身经历及工作实践出发，挖掘高等教育在评价过程中应遵循的伦理原则，并为伦理规范指标体系的维度提炼和模型构建奠定基础。

2. 访谈对象

选取高校从事教学评价或督导的专家或工作人员 10 名、高校教师 10 名、学生 20 名。

3. 访谈步骤

(1) 前期准备

首先，在正式访谈之前，确定访谈对象能够配合访谈和课题研究。为达到访谈的预期效果，充分了解访谈对象的学习和工作背景，以及与教学评价的关联度，确保访谈对象对本课题的认知程度和认可程度。

其次，归纳整理文献研究的资料与实践调查的结果，以便访谈对象在短时间内掌握研究的目的、意义、内容与假设，并根据调查内容设计访谈提纲（见表 4.1），保证在有限的时间内得到有效的访谈结果。

表 4.1 深度访谈提纲

主 题	次主题
我国高等教育评价存在的问题	评价人员方面
	评价行为方面
	评价对象的需求方面
	评价方法方面
	评价结论方面
	评价内容方面
	评价价值/意义方面
是否应该从伦理视角规范高等教育评价	伦理与道德界限
	评价伦理的内涵
	高等教育评价伦理规范建设的思路
界定伦理原则	结合实证调查结果分析
对课题研究的意见与建议	

第三，预约访谈。在确认访谈对象的同时，共同确定面谈的时间、地点及形式。

（2）过程控制

访谈时尽量要求不受其他因素干扰，以保证被访对象谈话思路顺畅。访问人员确保访谈的气氛融洽，保持耐心，虚心地等待并接受访谈对象的意见与建议；接受访谈对象有自己对待研究问题的立场与风格；为拓展研究思路，接受访谈对象除访谈主题外的提问与见解，访问人员要表示鼓励并认真倾听。

访谈过程中，依据被访对象的观点与见解，做好记录，包括对提纲内容的解释、被访对象的表达方式、观点及对研究课题的认识与启发，为进一步整理分析结论准备宝贵资料。

（3）访谈结束

访谈结束，要向访谈对象表示感谢，并保证研究不会给他们带来负面影响，不会对正常工作和学习造成干扰。访谈结束后，应尽快依据访谈笔记对访谈对象的意见与建议进行整理、汇总，提炼关键要素。

（4）访谈资料整理

本次访谈设计依据高等教育评价的思想理论及前期对教育评价伦理范畴的理论构建，对资料进行主题分类设计访谈提纲。结合访谈的内容与访谈对象的反馈，整理并汇总资料。资料整理的方式采用分层归类整理方法。

第一，从评价人员、评价行为、评价对象的需求、评价方法、评价结论、评价内容、评价价值/意义等多层次对主题进行划分，从评价的不同视角出发，询问高等教育评价在不同维度是否存在不同的问题，为下一步伦理原则的界定进行铺垫。

第二，试图从高等教育评价对象的不同角度，了解评价存在不同问题的原因，并确定是否能归属于伦理范畴，是否应因此设置相应的教育评价伦理规范，以便解决上一层主题的疑问。该主题从伦理与道德的关系界定顺延至对评价伦理的内涵理解，最终分析构建我国高等教育评价的伦理规范的研究思路。

第三，通过前面的访谈，访谈对象与研究人员基本上在课题精神与思路上达成一致，这一环节将以典型语句询问形式进行资料汇集。访谈资料将重点语句整合，排除与研究无关的信息，根据受访人员的表述集中判断主题含义，提炼关键词句及要素，即提炼本研究的伦理原则关键词。在访谈的典型语句询问中，对不同受访人员设计类似或相同的问题咨询，运用直接与间接

相结合的方法，共同讨论原则的界定与范畴。

第四，根据访谈对象对访谈主题的回答与解释，得到访谈对象对本研究的基本态度和具体意见，针对每个问题的答疑和理解，将关键要素进行归类提炼，提出高等教育评价的伦理原则。

4.4.3 结果与分析

根据访谈的结果分析（见本章末尾的表 4.2），提炼出六条高等教育评价伦理原则，即公正原则、真实原则、实效原则、多元化主体原则、利益合理化原则、以人为本原则。同时，研究六项原则的特征可以发现，它们之间存在着相互关联、融会贯通的特征关系，如图 4.1 所示。

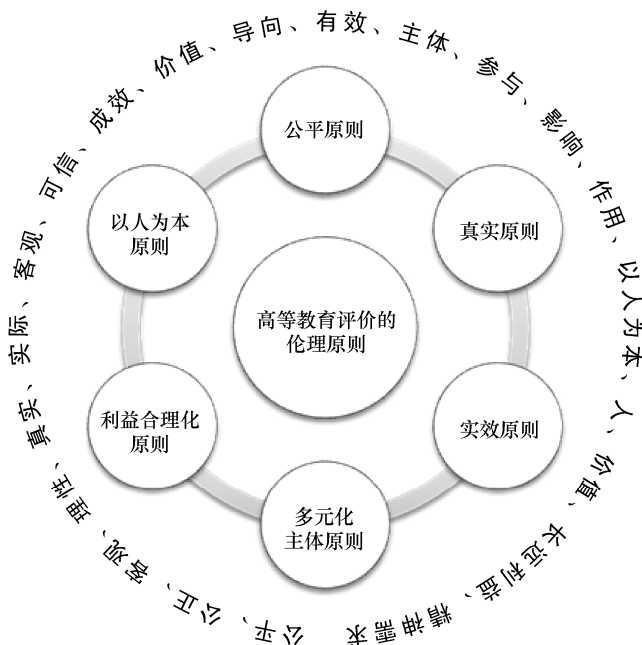


图 4.1 高等教育评价的伦理原则关系示意图

1. 公平原则（Principle of Justice or Fairness）

民主与公平是社会主义教育的必然追求，也是社会道德水平、人文风尚和群体素质的重要保证。因此，公正、公平是社会伦理道德体系的基点。然而，目前教育制度、教育机会、教育资源等问题都存在着不同层面的差异。“倾

斜的天平”^①（杨东平，2006）不仅可以形容高考这种特殊的教育评价制度，同样的伦理现象也常常隐匿于我们的象牙塔中。在访谈中，从不同的教育评价角度了解伦理公平性维度的情况。在讨论的过程中，大多数受访者都对高等教育评价的公平性问题存在较多的质疑，具体表现如下：

- 作为评价主体或评价人员有没有人或组织对他们进行评价或监督？如何评价？
- 评价人员的职业道德如何规范？
- 评价流程和内容怎样避免形式主义？
- 评价虽然涉及从事、接受高等教育的每个人或组织，但真正了解评价是什么、评价的价值是什么的人很有限。对于评价的认知没有达成普及性的共识将影响其公平性。
- 用评价指标体系实施评价活动能不能将一些内在的、本质的东西纳入量化？定量评价的科学性如何？
- 评价也需要尊重，评价没有从评价对象的角度了解教育评价需求，如何体现公平？

从这些质疑中可以发现，伦理公平性维度涉及的不仅仅是简单的“公平”角度问题，而是涵盖了高等教育评价的各环节，每个环节都会体现出公平与否的伦理困境，这将最终影响评价活动实施过程的道德认同和利益关系。比如，评价主体与评价客体关系平等性问题、评价过程的民主化问题。因此，公平性原则是高等教育评价伦理规范的首要原则，也是高等教育评价体现制度公平所不可忽视和轻视的重要原则。

2. 真实原则（Principle of Truthfulness）

真实，代表不隐瞒、不作假、不欺骗。真实的教育评价需要更多的信任和诚实。评价结论的得出或利用，评价人员的专业资质或职业素养，评价目标的明确、内容的真实或流程的透明度，都需要客观、更改、公开。因此，高等教育评价需要真实原则，需要被信任、被认可。目前，一旦提到某高校在准备评估工作，就会彰显紧张的氛围和一团忙碌的景象，什么需要准备，什么需要弥补，哪里需要扩建，哪里需要修整，俨然不“优秀”不罢休的架势。为了评价大张旗鼓，但评价是为了什么，容易让人产生价值的错觉。在

① <http://bbs.cersp.com/dispbbs.asp?BoardID=158&ID=64952>

访谈中,很多受访者谈到了这方面的感受,并且表明这样的感受强度甚至会超过评价带来的其他(如改善、发展的)益处。部分受访者会做出类似的现状描述并提出质疑,具体如下:

- 对评价的流程、内容及实际状况不了解,特别是评价人员的专业情况及评价依据。评价能否客观反映评价对象的真实情况?评价人员能否做出真实判断?
- 高等教育评价的结论是否可靠,能否真实反映教学工作的现状?
- 评价是否真实,有无形式主义和弄虚作假的成分?有无资源浪费的现象?有无盲目追求“优秀”成绩?
- 对社会和公众的影响是否真实?

从质疑和忧虑的言辞中,我们可以看出真实原则需要被重视,需要高等教育评价提供对高等教育的价值做出真实判断时的伦理基础和客观依据。现象的存在和疑惑的提出,代表了问题的普遍性。这种普遍性的堆积将混淆教育评价本质的诉求,扭曲教育评价的初衷,使公众或受教育对象在这样的评价环境中渐渐“习惯成自然”,影响教育价值观的伦理纲常,违背教育事业积极、公益的道德标准。

3. 实效原则(Principle of Effectiveness)

“效率优先、兼顾公平”是从经济学视角引入的、广泛应用于包括教育评价在内的各个领域的通行准则。狭义的教育效率问题,主要指在教育和管理层面上开源节流,提高投入-产出效益。“在利益格局多元化的现实中,在‘国家’‘人民’利益名下出现的‘发展’‘效率’,体现的究竟是哪一个阶层、哪一个利益集团的利益,真的需要仔细辨析。当我们谈‘公平-效率’的矛盾时,也不能不追问究竟是‘谁的效率’……更多体现的是教育行政部门自身的管理‘效率’”^①。

高等教育评价的效率问题同样受到关注,但往往令人关注的并不是管理的效率,而是评价实际的“效用”是什么,评价到底给高等教育带来了怎样的“效率”。这也是在访谈中多次被提及的问题,说明实效原则是对教育评价伦理价值的追问,遵循和善用实效原则是保证评价效率的关键。

① 杨东平. 教育公平三题: 公平与效率、公平与自由、公平与优秀[J]. 教育发展研究, 2008, 9: 26

4. 多元化主体原则 (Principle of Rationality)

高等教育评价的主体包含两大类：一是制定评价制度的主体；二是执行评价的主体，即高等教育评估活动中的专家组成员。然而，在高等教育的利益主体中，政府、高校、学生都有着各自不同的利益诉求，都肩负着不同价值取向的责任与义务。在教育评价活动中，学生通过评价实现个人或家庭利益，使自己在高等教育中得到完善和发展，并被承认和认可；高校选择评价是为了实现集团或群体利益，通过评价向社会和公众证明自己的办学能力与水平，吸引更多的生源和资源，培养更多的人才；政府往往是教育评价制度的制定者。因此，政府通过评价促使自己的意志能够广泛被体现和达成共识，并最终体现根本的国家利益和公共利益。从三方利益主体对待教育评价的不同心态，可以发现多数情况下三方在选择教育评价上的目的是不一致的和冲突的。

目前，我国的高等教育评估活动代表了我国高等教育评价的现状与趋势，政府作为制度主体和执行主体的决策方，在教育评价中体现了独特的地位和作用。它不仅代表了社会公共利益的政治立场，更重要的是，它体现了某个利益集团的教育价值，其必然存在价值导向和利益倾斜问题；同时，政府也是通过具体的教育行政管理机构来代言的，管理者或评估者也具有个人的利益和个人的选择，还要追求个人利益的最大化。^①近年来，评估活动的形式开始丰富多样，也有一些非政府机构开始作为评估主体出现，但新的评估主体的介入并未改变政府仍是我国现阶段高等教育评估主体和主要力量的事实。这与我国的经济政治体制改革的步伐有关，与教育本身具有的滞后性有关，也与我国高等教育的传统有关。因此，多元化主体观势必会取代一元化主体观。多元代表了评价三方利益主体，多元融合或配合评价将兼顾多方的利益，更大程度上满足不同的利益需求，减少伦理矛盾和价值冲突导致的偏激与不满。应运而生的是不同主体的共同参与，不再被动、消极接受评价；各方将为了满足自己的利益，将评价推向公平、实用和高效。

5. 利益合理化原则 (Principle of Diversification)

利益合理化原则的提炼，基于多元化主体观这一原则的确立。多元主体

① 黄六晓. 浅析高等教育评估主体[J]. 黑龙江教育 (高教研究与评估版), 2005, 7-8: 6-7

体现了多方利益，那么如何体现合理，让多方在教育评价中得到社会的认同、认可、接受，实现自己的利益最大化，就是本原则确立的现实背景。在访谈中，“合理”被分别讨论为“合乎理性”和“符合目的”两层含义。综合访谈对象的言论具体如下：

- 评价应是理性的，理性象征着客观，而感性更多地表达情感，影响情感的因素较复杂、较脆弱，但在高等教育评价这一特殊人类社会活动中，很难避免。因此，因感性（如人情世故、熟人效应等）而生的评价是否合理？
- 提高、改善教学水平是教育评价的目标，在评价中有没有真正做到符合目的？评价最终成效是否符合评价目标？
- 评价最终受益的对象是谁？

利益合理化原则的意义在于，明确评价的目的和本质价值。评价的举措和成绩，能够给学校带来声誉，给教育行政部门带来参考，最终应为教育消费者带来益处。认识到评价的合理化原则，才能避免出现不合理的情况，避免因太多的感性和人情而干扰评价效果与公正性的现象。

6. 以人为本原则（Principles of People-oriented）

随着现代教育管理思潮的兴起，以批判、反思、价值理解为主流的管理思维方式开始对传统的教育管理进行重新思考。人们认识到，现在的管理理念在相当程度上提高了组织行为的效率，但往往会将人列入“物化”标准，忽视了人的主动性和发展性，导致人失去自我，依附于工具和技术，进而导致片面的“服务”意识无法真正地实现教育的功能。教育评价最终要以实现和提高人的价值为根本；要关注人的长远利益，关注评价对象的实际需求，关注评价带给教育对象的益处等。任何表现的形式与评价的方式都与“人”相关，都不能脱离“人”。人文性的伦理特质在高等教育评价中需要引起重视，目中无“人”的评价是片面的、不道德的评价。访谈过程中，很多受访对象，特别是学生表示不明白教学评估是为了什么，不明白自己在评估工作中的地位是什么。教育首要的功能和目的是促进人的发展，教育评价在促进人的发展中是否应当基于培养学生的质量来促进教学的其他质量提高？在伦理范畴探讨“以人为本”的教育评价，实际上是呼吁和强调“人本观念”的回归，应当明确地以人的发展为本，将学生的利益放在教育评价的中心地位。在访

谈中，相关人文性的讨论和疑问主要有：

- 高等教育评价是否体现民主？如何体现？
- 有的学校为了完成评价体系中的某项指标，不得不违背学校现实状况，大兴土木，投建高标准的教学设施与项目，结果负债累累。
- 还有一些学科、层次、地域不占优势的学校，为了完成师资方面的指标要求，利用各种待遇条件吸引高学历、高职称人才，师资力量反而不能合理地调配和利用，往往不能人尽其才。
- 评价过程中，分配给教师的任务往往是一些显性的量化内容，教师不得不突击完成，而这些内容对于提高教学质量往往并无直接关系。比如，教师写论文的初衷大部分并不是为了教学研究，而是为了职称评定或完成评估中的教育改革指标，体现教改成果。这样，就容易导致教师乃至整个学校的工作中心偏离教学。

在公平原则中也曾提到民主化问题。有研究提出，“程序民主重视的是政治活动过程的程序，即人民对政治活动过程的参与及控制，其核心问题是人的参与过程，也是实现民主的根本途径，参与本身就是一种人民行使民主权利的表现”。从这样的观点可以看出，评价活动同样应当是评价者与评价对象民主、平等、交流和对话的过程，应当充分体现以人为本的教育理念，这样的评价结果才能符合公众最广泛的需要和利益，也是保证评价公正性等其他伦理原则的基础和条件。

4.5 本章小结

本章围绕研究涉及的高等教育评价的伦理理论进行文献研究，总结出了高等教育评价的六项伦理特性，即公正性、真实性、实效性、合理性、主体性和人文性，并对其进行了理论分析，提出了我国高等教育评价涉及的伦理范畴，包括：以人为本的人道主义、崇尚科学的理性主义、基于教育道德的法制观念、反对虚假信息的诚信准则、体现教育价值的实效性理念。根据伦理特性和范畴，运用深度访谈法，分别选取高校教师、高校行政人员、学生代表共 30 人进行了访谈，提取了访谈的典型语句，并从中提炼了关键词，提出了我国高等教育评价的公平、真实、实效、利益合理、主体多元和以人为本的六项伦理原则。

表 4.2 高等教育评价的伦理原则深度访谈结果分析

典型语句描述	关键词提取	原则提炼
<ul style="list-style-type: none">● 评价人员应体现诚实、诚信、公平、正义的职业道德● 评价行为应当体现公正并受到监督● 应当在评价的全程考虑评价对象的真实需求，以保证评价的公平性● 对待评价客体的态度应客观、理性，不掺杂个人情绪，不受外界因素影响● 科学的评价方法和工具是保证评价结论公正的必要手段，评价方法需要专门的科研团队不断地更新、创新	公平、民主、客观、理性	公平原则
<ul style="list-style-type: none">● 评价人员的资质、代表性、工作绩效需要向评价客体（或社会）公开● 评价结论的真实性需要保证● 评价内容应切合实际，避免华而不实，避免虚构内造● 评价过程应透明，保证各个环节的可信程度，避免暗箱操作● 客观判断评价客体，分门别类，具体情况具体分析，一切从实际出发● 评价的构思和线路是否有利于教学质量的提高与教学创新的突破● 评价的价值能否体现高等教育的价值，能否从根本上给评价对象带来益处● 能否坚持发展性评价的导向原则，使评价产生实际功效● 为高等教育的教学质量改进起到多大的成效● 评价结果如何有效地利用● 在政府、管理者、办学机构以及社会大众之间起到高等教育信息沟通的桥梁作用	真实、实际、客观、可信 成效、价值、导向、有效	真实原则 实效原则

(续表)

典型语句描述	关键词提取	原则提炼
<ul style="list-style-type: none">• 评价的主体更多体现了管理价值，如政府是否应当作为评估的主体• 自我评价如何体现其作用，如何分配在评价中的比例• 公众、社会参与评价对高等教育的影响• 评价主体应多元• 学生评教的价值与作用	主体、参与、影响、作用	多元化主体原则
<ul style="list-style-type: none">• 评价要依据一定的教育目的进行才是合理的评价• 被社会认同、认可、接受• 相关利益主体的需要被重视• 评价中谁的利益被放大，谁的利益被缩小• 坚持“以人为本”的评价理念	利益、合理、认同、重视	利益合理化原则
<ul style="list-style-type: none">• 评价应以实现和提高人的价值而进行• 关注评价的长远利益• 注重评价对象的精神需求• 过分重视评价结果，少诊断性和发展性评估，忽视人在评价中的价值体现	以人为本、人、价值、长远利益、精神需求	以人为本原则

第5章 高等院校教育评价伦理 现状的实证研究

伦理现状研究，是指对高等院校教育评价活动进行有关伦理认知、需求及满意度方面的实证调查，并对调查研究的结果进行分析，以了解目前高等教育评价存在的伦理问题，即得出教育评价活动的伦理困境与成因。对此，本章主要通过对7所高等院校〔均参加过全国（全军）本科教学评估〕的学生、教师及管理人员进行教育评价伦理的认知度、满意度和需求程度的调查研究，真实了解和把握高等教育评价的伦理现状及伦理困境，充分认识和评价当前高等教育评价的现状与问题，为高等院校教育评价活动的开展提供补充资料与实践指导。这对我国开展的本科教学评估工作有一定的理论借鉴意义，同时对本研究伦理规范模型的构建提供实证依据与支撑。本章的研究从高等教育评价伦理认知现状特征分析、高等教育评价伦理满意度及需求度调查分析三部分展开。

5.1 高等教育评价伦理认知现状与特征分析

5.1.1 研究目的

教育评价的伦理认知，是指评价客体或评价对象对评价主体或评价人员在评价活动过程中的职业行为、职业操守和职业素养等伦理问题与现象的认知程度，简而言之，即教育评价带给亲身经历者的切身感受。对教育评价的伦理认知调查，是了解教育评价现状的前提与基础。了解研究对象对调查内容的认知情况，是本研究的调查基础，是基于对教育评价这一活动在广大高校教师和管理人员的感官的摸底。

5.1.2 研究对象

本研究以高校学生、高校教师以及从事教务并直接接触评价工作的高校管理层人员为主要研究对象。分别选取 7 所大学为调查目标院校，其中“211 工程”院校 2 所，军事院校 1 所，其他普通院校 4 所。7 所院校均参加过全国（全军）范围开展的本科教学评估工作，具体评估情况见表 5.1。本研究共发放问卷 400 份，回收有效问卷 352 份，问卷有效率为 88%。选取样本的个人基本情况见表 5.2。

表 5.1 样本所在院校开展本科教学评估情况

院校	参评年份	评估结果
A 校	2009 年	优秀
B 校	2005 年	优秀
C 校	2005 年	优秀
D 校	2004 年	优秀
E 校	2005 年	优秀
F 校	2004 年	优秀
G 校	2003 年	良好

表 5.2 样本基本情况统计（*n* = 352）

类别	学 校							性 别		工作性质		
	A 校	B 校	C 校	D 校	E 校	F 校	G 校	男	女	学生	高校教师	机关人员
人 数	93	45	39	41	40	48	45	165	187	100	184	68
百分比%	26.4	12.8	11.1	11.6	11.4	13.6	12.8	46.9	53.1	28.4	80.7	19.3

5.1.3 研究工具

自行编制设计《高等教育评价的伦理认知度调查问卷》，见附件 A。问卷设计旨在了解调查对象对学校目前的教育评价的伦理认知情况。问卷由两部分组成，A 部分是样本的基本情况调查报告；B 部分是对教育评价的认知情况调查，是问卷的主体部分，主要从评价内涵认知、评价功能认知、评价主体认知、评价流程认知、评价行为认知及评价目标认知等方面进行调查，具体问题设计情况见表 5.3。

表 5.3 调查问卷问题分配情况

调查内容	对应问题（题号）	比率%
评价内涵	B1、B2	8.7
评价功能	B3、B4	8.7
评价主体	B5、B6、B7、B8、B9、B10、B11	30.4
评价流程	B12、B13、B14	13.0
评价行为	B15、B16、B17、B18	17.4
评价目标	B19、B20、B21、B22、B23	21.7

（1）“评价内涵认知”旨在了解研究对象对评价的内涵、概念的熟悉程度及理解程度。

（2）“评价功能认知”是指研究对象对教育评价的功能的认知程度，研究主要从行政管理职能、教育功能、问责功能三方面进行追问。

（3）“评价主体认知”是指调查研究对象在评价活动中对评价主体的认知。研究评价主体的认知情况旨在了解目前我国以政府为主体的教育评价形式所存在的问题及对教育评价产生的影响。

（4）“评价流程认知”包括对评价形式、评价人员、评价方法及相关流程的认知调查，研究主要试图了解大学教育评价中的自我评价以及评价中介组织的发展情况。

（5）“评价行为认知”是指评价人员或评价主体在评价活动过程中的行为认知。研究旨在了解评价对象或评价客体所体会的评价行为是否受到尊重及利益是否受到维护情况。

（6）“评价目标认知”是指调查研究对象对评价目标的认知情况。研究旨在通过调查，了解目前的教育评价目标是否与教育评价的本质保持一致，是否存在由评价所导致或引发的价值偏倚。

5.1.4 研究方法与程序

本研究采用定量与定性研究相结合的方法，自行设计编制《高等教育评价的伦理认知度调查问卷》。问卷设计借鉴了国内外学者对高等教育评价的伦理问题研究成果，结合当前本科教学评估的特点，经过专家咨询与个别访谈，由课题组多次讨论修订而成。问卷调查采用了随机抽样与分层抽样的方法，确保样本分析的均匀性及总体的代表性，增强了整体问卷结果的信度。问卷的结果主要采用描述性分析，方差分析和 T 检验等统计方法进行处理，结果处理使用 SPSS 13.0 软件和 Microsoft Office Excel 工作表进行数据统计与分析。

5.1.5 结果与分析

1. 高等教育评价伦理认知的描述性分析

(1) 评价内涵认知情况

研究从教育评价的内涵或概念以及调查对象对教育评价的理解两方面来分析教育评价的内涵认知情况。图 5.1 和图 5.2 给出了调查对象对高等教育评价基本内涵或概念的了解情况与个人的理解情况，其中对教育评价的内涵或概念非常了解的仅占 5.4%，有一定了解的占 1.9%，绝大多数调查对象(66.5%)对教育评价只是略有了解；然而，在对教育评价进行描述性问答时，49.4%的调查对象认为教育评价是改善教学质量的必要途径，20.2%的调查对象则认为教育评价是国家、政府或学校的一种行政行为，17.6%的调查对象理解教育评价是教学实践中的一种管理手段，11.1%的调查对象认为教育评价是形式大于内容的工作。

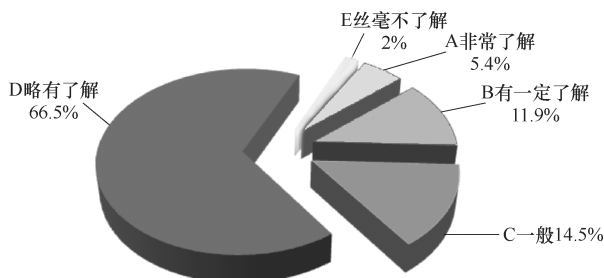


图 5.1 调查对象对教育评价的内涵的了解情况

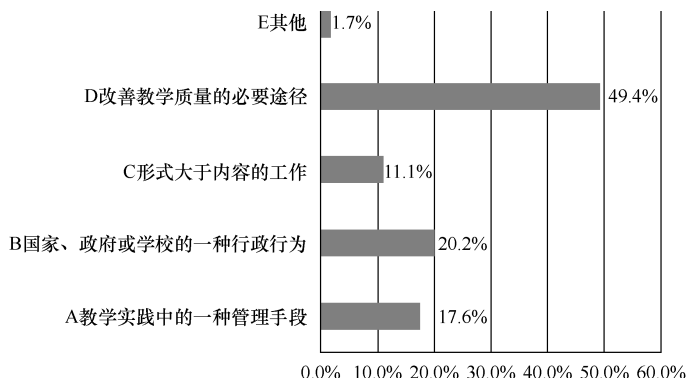


图 5.2 调查对象对教育评价内涵的不同理解情况

调查显示,绝大多数从事高等教育工作的教职员工和学生,对高等教育评价的认知仅略有了解,接近一半的调查对象认为教育评价是改善教学质量的必要途径,而还有很大一部分人认为教育评价只是国家、政府或学校的一种行政行为,并且是形式大于内容的工作,这也体现了高等教育评价在高等教育的实施过程中存在的问题。

(2) 评价功能认知情况

高等教育评价的功能认知在本研究中主要从宏观角度调查,调查研究对象对教育评价功能的宏观认识情况,重点包括教育评价的教育行政管理功能、教育功能、问责功能等。调查结果如图 5.3 所示,49.4%的调查对象认为目前大学教学评价体现的主要功能是问责功能,20.2%的调查对象认为是行政管理功能,17.6%的调查对象认为是教育功能,5.1%的调查对象认为是其他功能,如鉴定功能、批判功能、导向功能等。

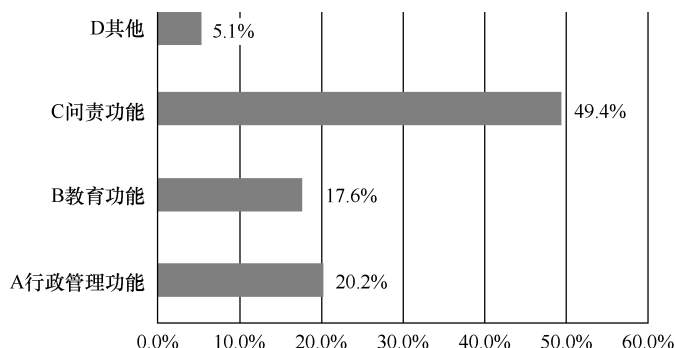


图 5.3 调查对象对教育评价功能的认知情况

本调查的主要意图在于了解高等教育评价的客体如何理解他们所经历的评价,在他们眼中教育评价体现了怎样的功能。从调查结果的分析可以看出,绝大多数研究对象并没有真正领会到评价教育功能的本质,而更多地把目前的评价理解为一种问责,一种行政手段,这样的认知表明当前我们的教育评价给人带来的真实感受并非价值的判断与质量的改进,而成为另外一种官方性质的考核与问责,因此这是高等教育评价应当反思的现象。

(3) 评价主体认知情况

对评价主体的认知体现了高等教育评价在利益驱动及价值取向方面的意识形态。我国目前以政府为主体的评价模式,是由当前我国的国情以及教育体制所决定的,以政府为主导组织高等教育评价有其鲜明的特点及长处,但

长期以来在工作的开展过程中，也出现了明显的问题。本研究的调查结果表明，各高校参与评价的教师与工作人员也存在这方面的认识，如图 5.4 所示。认为以政府为主体的评价对评价意义有一定影响的占 53.7%，认为影响非常大的占 15.6%，一般的占 28.7%，可以看出绝大多数调查对象认为政府作为高等教育评价的主体，对教育评价的意义多少会有影响。

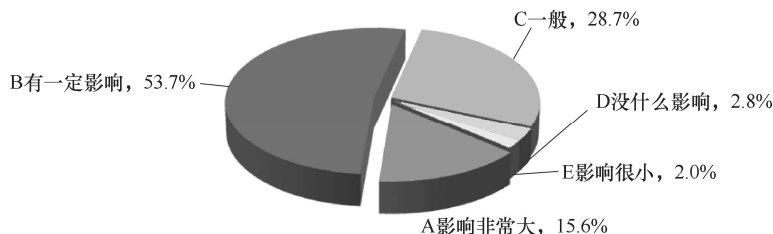


图 5.4 调查对象认为以政府为主体是否对教育评价的意义产生影响情况

比较并平均对评价以政府为主体的问卷调查结果（见图 5.5）表明，45% 的调查对象认为这种评价主体观使得管理性职能被放大，48.6% 的调查对象认为被评价者完全处于一种下级对上级的被动地位，53.7% 的调查对象认为这种形式的评价会因为迎合评价主体的喜好，产生应付和防卫的心理，使评价趋于功利主义，49.4% 的调查对象认为这种评价会产生“重硬件、轻软件”的问题。

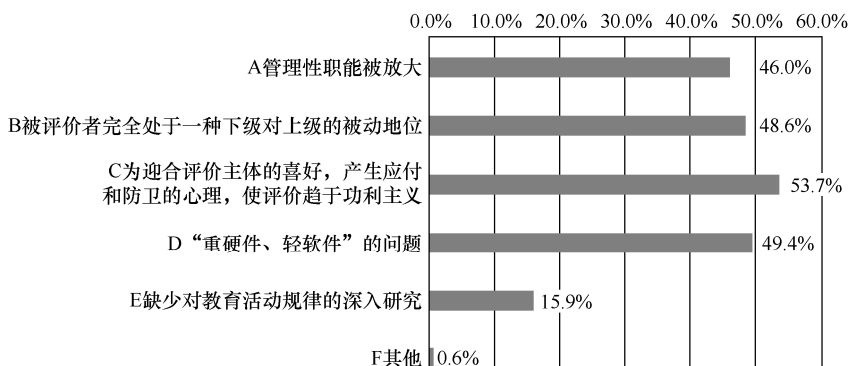


图 5.5 调查对象认为以政府为主体的教育评价存在的问题

随后，本研究根据存在的问题进行了原因调查。调查显示，大多数调查对象认为以政府为主体的教育评价之所以存在多方面的问題，是由于我国长期以来的集权控制及政府体制造成的，同时也与我国当前的国情及市场经济的不断发展有密切关系，并且在这样的社会背景下，我国的高等教育评价还

缺乏第三方或中介机构参与引导教育评价，具体情况如图 5.6 所示。

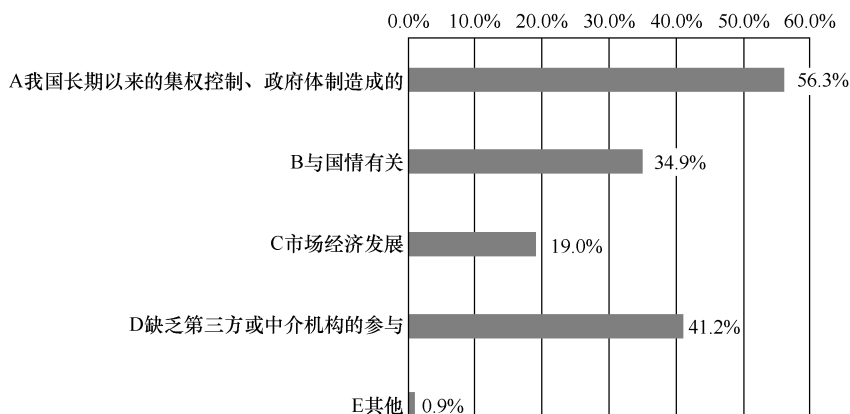


图 5.6 调查对象认为以政府为主体的教育评价存在问题的原因

与此同时，在大学教学评价的自我评价形式的必要性方面（见图 5.7），62.8%的调查对象表示非常有必要。这说明了自我评价在高校中的客观需要，也是评价主动性的一种体现。事实上，真正持久有效的评估和监控也是长期坚持自我评估的客观结果。本研究还据此调查了自我评价的有效形式，结果如图 5.8 所示。在教学督导制度、学生自评制度、学习成就、教学质量监控机制、就业率等项目中，教学督导制度、教学质量监控机制和就业率的形式呼声较高，分别占总数的 29.5%、32.4%、36.1%。

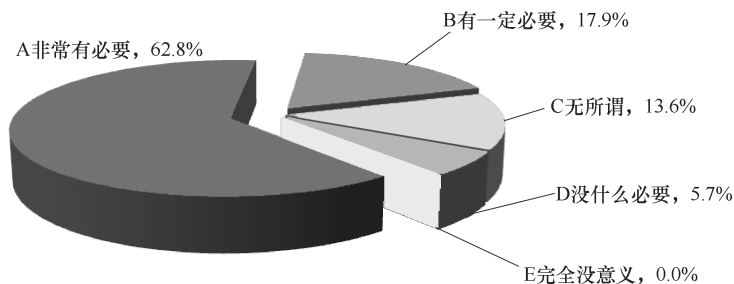


图 5.7 教育评价中自我评价的必要性调查情况

高等教育评价的中介组织是目前全世界范围内公认的评价机构。社会中介组织可以代表社会的心声，负责将社会的人才质量要求反馈给政府和高校，并且可以分摊政府以往的评估工作，使评价形式更加开放。本研究对中介机构的认知程度进行了调查，结果如图 5.9 所示。47.4%的调查对象表示不太了解这一机构或组织的意义与工作形式，非常了解和比较了解的

也仅占总人数的 6.5%和 10.5%。因此，中介机构在大学教育评价中的认知情况并不理想。

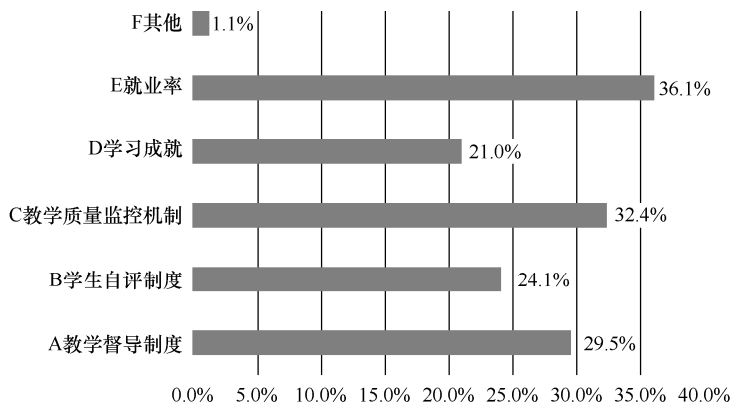


图 5.8 调查对象认为自我评价最好的体现形式

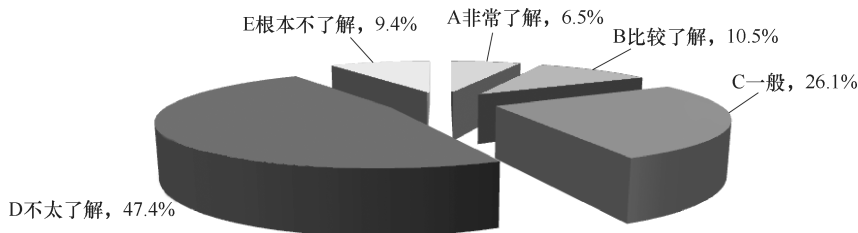


图 5.9 调查对象对教育评价的中介机构的认知情况

(4) 评价流程认知情况

本研究评价流程的调查包括对评价中的工作方法、工作人员和具体实施流程等环节的认知情况调查。从调查可以看出（见图 5.10），非常了解和比较了解教育评价流程的仅占总人数的 28.7%，说明大部分高等教育工作者对高等教育评价的基本流程、评价人员情况、评价方式等的认知程度并不高，从而可以看出教育评价的宣传与导向力度并不够，评价对象不能清楚地了解评价开展的流程与执行情况，也在一定程度上影响了评价的公开、透明原则。

本研究还对作为流程重要部分的评价工作方法，进行了认知情况调查，调查从工作方法的科学性及存在不科学性的原因两个层面展开。从图 5.11 可以看出，目前认为教育评价方法非常科学的占 17.9%，比较科学的占 24.7%，认为一般的占比为 34.9%，认为不太科学和完全不科学的占比分别为 14.8%和 7.7%。究其原因，问卷设定了六个原因选项和其他选项（见图 5.12），27.8%

的调查对象认为评价方法不能体现公平、公正原则，其次，25.3%的调查对象认为评价方法缺乏人文关怀，其他原因从多到少的比例排序依次为“评价指标体系不科学”“分类、分层不够，不能涵盖各层面评价对象”“定量分析缺乏科学性”和“缺乏实证方法”等。

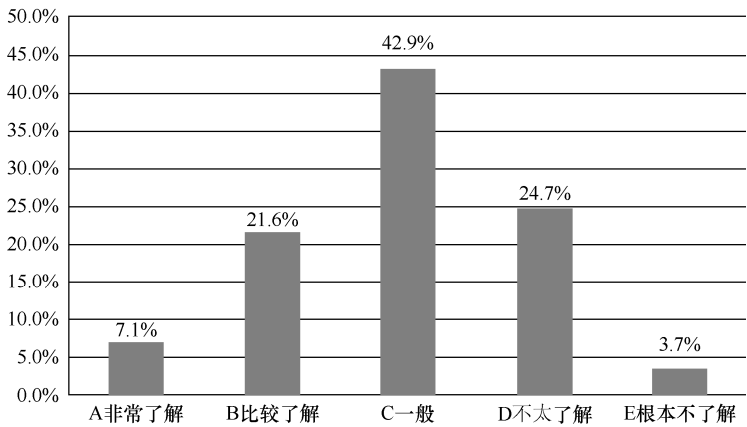


图 5.10 调查对象对教育评价的相关流程的了解情况

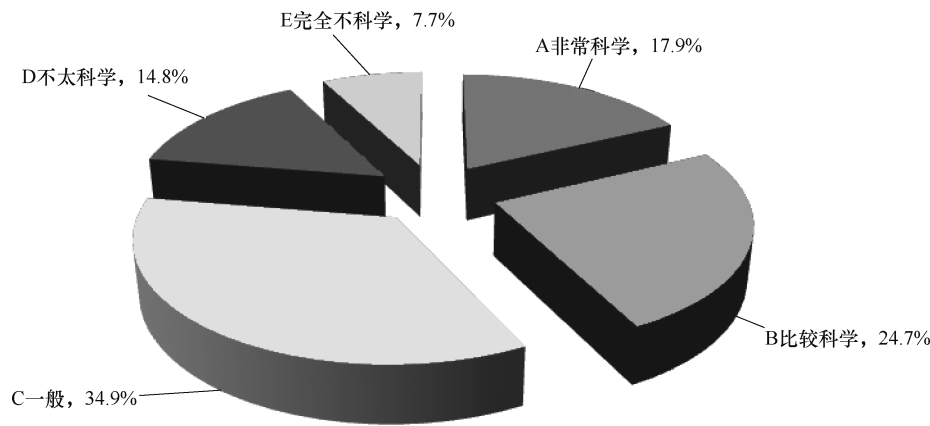


图 5.11 调查对象对评价方法科学性的认知情况

(5) 评价行为认知情况

评价的行为是指在评价过程中，评价人员对被评价对象实施评价活动的行为举止。调查得出，69%的调查对象认为评价行为尊重和维护评价对象的利益非常有必要，选择无所谓、没什么必要及完全没意义的仅占 5.7%（见图 5.13）；在调查评价行为带给评价对象的伦理态度方面，也有 64.8%的调查对象表示非

常有必要，选择无所谓、没什么必要及完全没意义的也仅占 10%（见图 5.14），这说明评价对象对评价人员的评价行为有着较高的伦理期望。

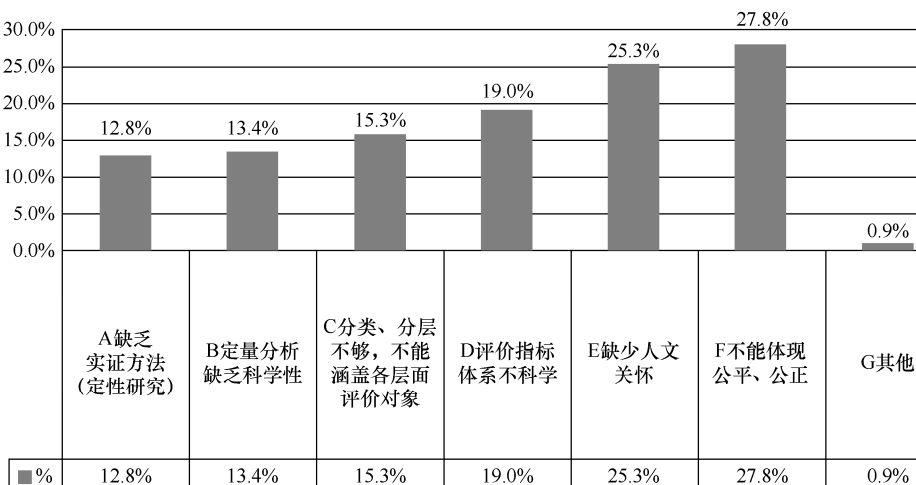


图 5.12 评价方法不科学的原因调查情况

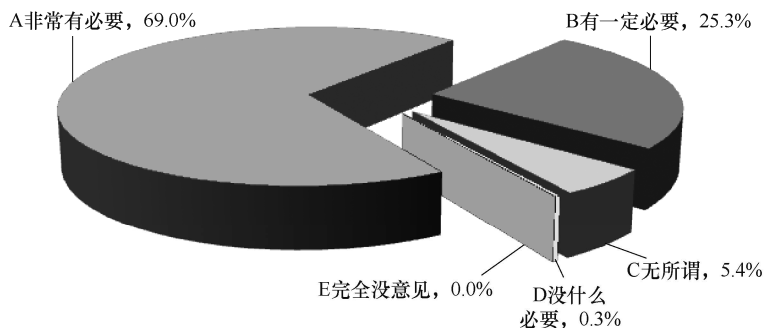


图 5.13 评价行为是否应尊重和维护评价对象的利益的认知情况

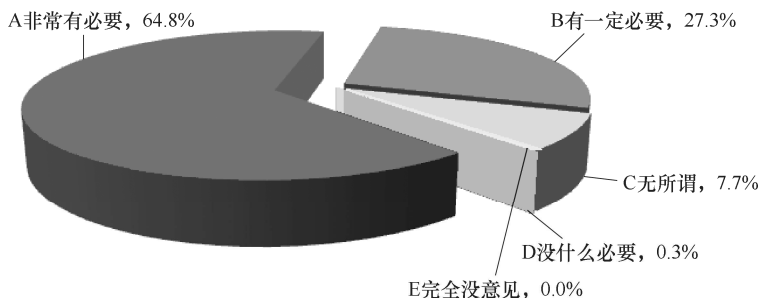


图 5.14 评价对象对评价行为的伦理态度的认知情况

与此同时，本研究还针对公平、公正的评价行为展开了认知调查，通过问卷了解了调查对象对评价行为有无真正体现公平、公正原则的认知情况，结果如图 5.15 所示。调查显示，认为“有”或“没有”的各占总调查人数的 45.7%和 40.9%，由这样的比例可以看出，仍然有相当大一部分人认为教育评价中评价行为的公正、公正原则是存在问题的；在调查影响其公正性的原因时，27.8%的调查对象认为评价行为缺乏以人为本的观念，25.3%的调查对象认为有形式主义的需要，19%的调查对象认为评价属于少数人的活动，代表性不够权威，18.8%的调查对象认为评价过程不够透明，13.6%的调查对象认为缺少诚信等（见图 5.16）。

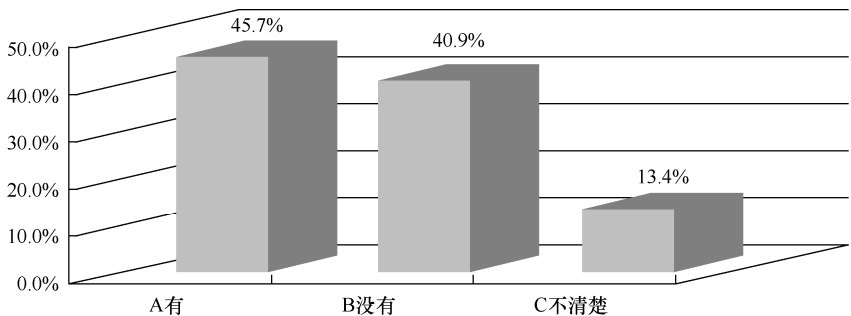


图 5.15 评价行为有无真正体现公平、公正原则的认知情况

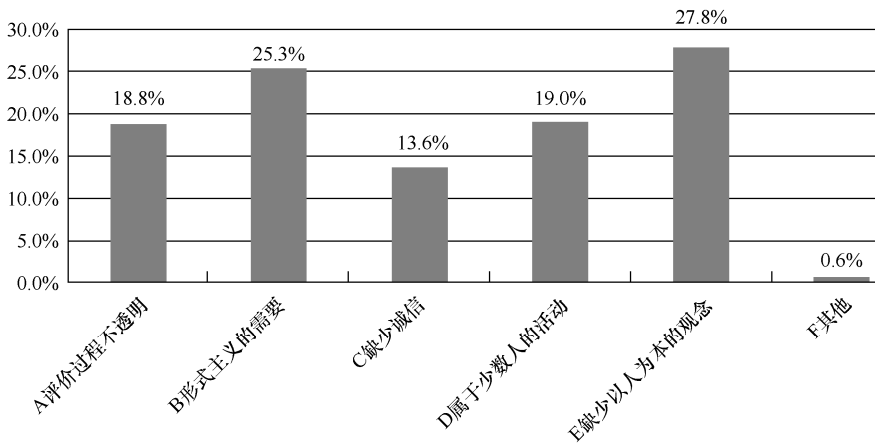


图 5.16 影响评价行为公正性的原因调查情况

（6）评价目标认知情况

教育作为一种社会活动，本身就具有一定的目的性，它反映了人的现实

需要，其最根本的目的就是发展人的意义和实现人的价值。评价活动的价值同样体现了教育价值的目的性，在评价目标的认知调查中，问卷尝试询问调查对象是否认为目前的评价是“以促进人的全面发展为目标”，调查结果如图 5.17 所示。其中，仅有 27.3% 的调查对象认为“完全是”，47.7% 的调查对象认为“部分是”，选择“完全不是”的占 1.4%，表示“不清楚”的占 23.6%。

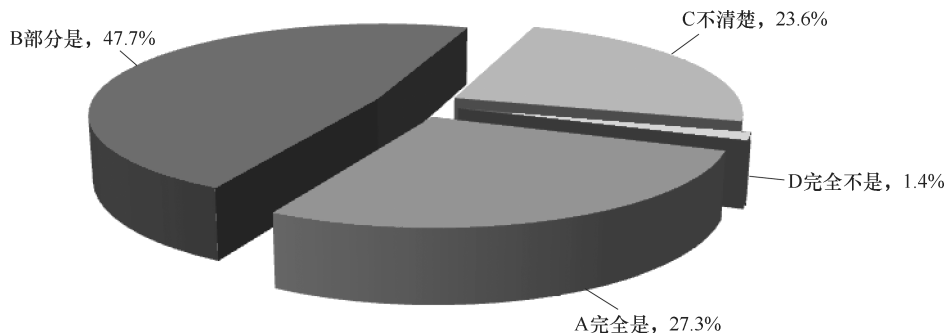


图 5.17 目前的教育评价是否是以促进人的全面发展为目标的调查情况

随后，调查针对当前教育评价目标更为关注或侧重的内容进行了调查，结果如图 5.18 所示。其中，认为侧重于提高学生素质的占 15.3%，认为侧重于改善教学质量的占 22.2%，认为是为奖惩提供参考的占 29.3%，认为侧重于针对上级考评的占 27.6%，认为侧重于提升学校知名度的点 25.0%，其他观点占 2.8%。

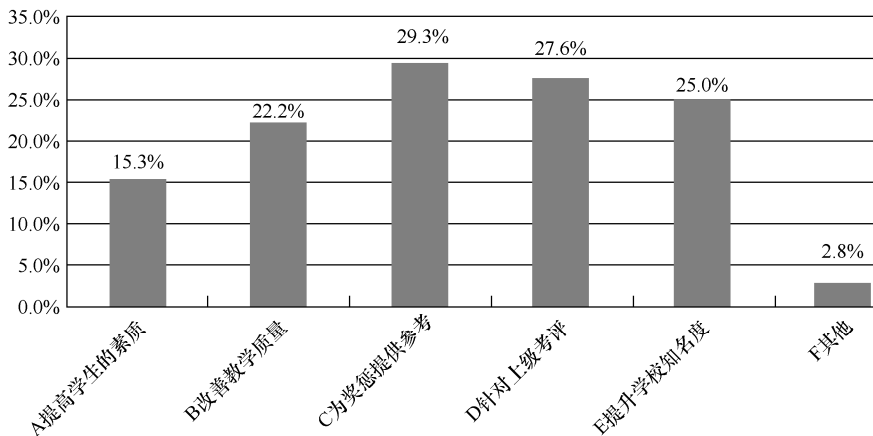


图 5.18 当前教育评价目标更为关注或侧重的内容调查情况

本次调查还从评价对象的角度了解了参与评价的意愿，以便了解在整个

评价的过程中，评价对象参与评价活动的动机。从图 5.19 可以看出，完全自我意愿的只占总调查人数的 6.5%，44.6%的调查对象认为需要评价来定位自我，33.2%的调查对象认为是迫于学校的压力，27.8%的调查对象认为是迫于社会的压力。这项调查表明，评价对象的参与主动性并不高，外在与外来的压力较大程度上影响了参与评价的主动性。

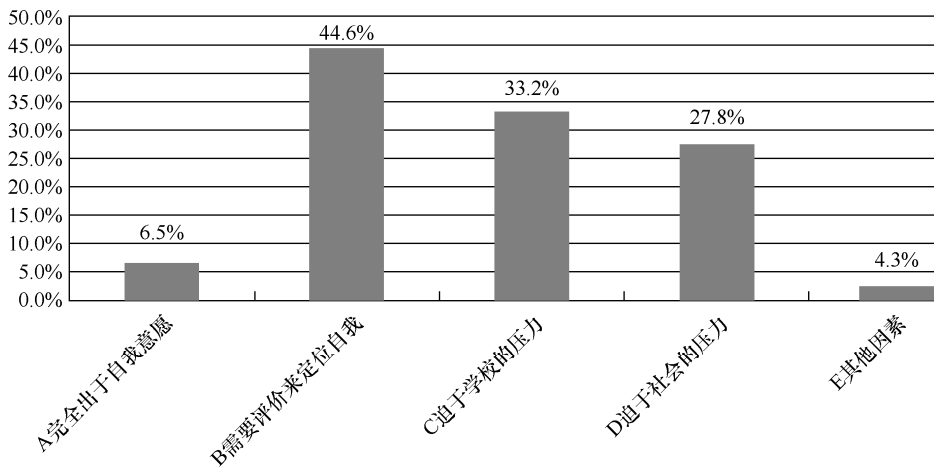


图 5.19 参与评价的原因调查情况

2. 高等教育评价伦理认知的特征分析

为了更加全面地掌握高等教育评价伦理的认知情况，本研究根据研究对象所在的学校、性别、工作性质，对评价伦理认知的不同情况进行了特征对比分析。问卷按照认知程度，将评价认知的层面依次列为“1=丝毫不了解”“2=略有了解”“3=一般了解”“4=较了解”“5=非常了解”来处理统计结果，通过方差分析或 T 检验来判断不同的研究对象变量特征对认知情况的影响和差异。

(1) 不同高校研究对象对高等教育评价伦理认知的对比分析

高等教育评价的伦理认知在一定程度上可能会因不同高校的教育环境、培养方式、管理模式等方面的不同而影响研究对象对评价的认知。然而，从方差分析的结论可以看出，不同学校的学生、教师和行政人员在“评价内涵”“评价功能”“评价主体”“评价流程”“评价行为”“评价目标”的认知层面并无显著差异 ($P > 0.05$)，如表 5.4 所示。这表明在不同的高校中，教育评价为研究对象带来的总体认知大致一致。

表 5.4 不同学校对高等教育评价伦理认知的对比分析

学 校		评价内涵	评价功能	评价主体	评价流程	评价行为	评价目标
A	M	3.45	3.89	3.79	4.23	4.34	3.67
(n = 93)	S	1.11	0.98	0.97	1.23	1.09	0.89
B	M	3.57	3.79	3.92	3.98	4.19	4.02
(n = 45)	S	0.96	0.97	0.83	1.12	1.02	0.79
C	M	3.98	4.04	4.32	3.69	3.89	3.91
(n = 39)	S	0.98	1.23	1.01	0.89	0.94	1.23
D	M	3.76	4.11	3.65	4.03	3.45	3.77
(n = 41)	S	1.07	0.93	0.88	1.12	1.11	0.96
E	M	4.03	3.66	3.79	4.18	4.3	3.89
(n = 40)	S	0.876	1.09	0.85	1.04	0.93	0.89
F	M	3.72	3.76	3.69	4.06	4.11	3.79
(n = 48)	S	1.09	0.97	0.78	1.01	1.13	0.86
G	M	3.98	3.79	3.89	3.49	3.88	4.09
(n = 45)	S	0.98	0.78	0.89	1.12	1.03	0.18
方差分析		P = 0.564	P = 0.179	P = 0.723	P = 0.231	P = 0.435	P = 0.278

注：M 表示均值，S 表示标准差。

(2) 不同性别研究对象对高等教育评价伦理认知对比分析

不同性别研究对象对高等教育评价的伦理认知没有显著差异 ($P > 0.05$), 如表 5.5 所示。对“评价内涵”“评价功能”“评价流程”的认知, 女性的认知程度略高于男性; 对“评价主体”“评价行为”“评价目标”的认知, 男性的认知程度略高于女性。

表 5.5 不同性别研究对象对高等教育评价伦理认知的对比分析

性 别		评价内涵	评价功能	评价主体	评价流程	评价行为	评价目标
男	M	3.89	3.29	3.77	4.21	4.01	3.87
(n = 165)	S	1.13	0.87	0.79	1.08	0.79	1.07
女	M	4.02	3.65	3.54	4.35	3.89	3.66
(n = 187)	S	1.28	0.79	1.10	1.22	0.87	0.69
T 检验	男一女	P = 0.798	P = 0.814	P = 0.277	P = 0.434	P = 0.769	P = 0.167

注：M 表示均值，S 表示标准差。

(3) 不同工作性质研究对象对高等教育评价伦理认知的对比分析

不同工作性质的研究对象或评价中研究对象的视角不同, 对评价的认知

会有所不同,结果如表 5.6 所示。通过方差检验可以看出,学生与高校教师在“评价内涵”“评价流程”“评价行为”方面的认知上,存在显著差异($P < 0.05$),学生的认知程度略低于教师;学生与行政人员在“评价内涵”“评价流程”“评价行为”“评价目标”方面的认知存在显著差异($P < 0.05$),学生的认知程度略低于行政人员;在高校教师与行政人员的对比分析中,可以看出,仅在“评价流程”方面存在显著差异($P < 0.05$),教师的认知程度略低于行政人员。

表 5.6 不同工作性质的研究对象对高等教育评价伦理认知的对比分析

工作性质		评价内涵	评价功能	评价主体	评价流程	评价行为	评价目标
学生	<i>M</i>	3.23	3.36	3.63	3.25	3.76	3.21
(<i>n</i> = 100)	<i>S</i>	0.98	0.87	1.21	0.87	0.78	1.04
高校教师	<i>M</i>	3.91	4.11	3.67	3.89	4.11	3.59
(<i>n</i> = 184)	<i>S</i>	1.21	1.09	1.13	0.90	0.89	1.11
行政人员	<i>M</i>	4.02	4.11	3.89	4.45	4.21	4.13
(<i>n</i> = 68)	<i>S</i>	0.89	1.24	1.09	0.98	1.08	1.18
方差分析		* $P = 0.036$	$P = 0.434$	$P = 0.336$	* $P = 0.028$	* $P = 0.034$	$P = 0.466$
	学生— 行政人员	* $P = 0.047$			* $P = 0.046$	* $P = 0.021$	* $P = 0.011$
	高校教师— 行政人员	$P = 0.325$			* $P = 0.016$	$P = 0.625$	$P = 0.783$

注：*M*表示均值，*S*表示标准差；“*”表示差异显著性（ $P < 0.05$ ）。

5.1.6 结论

高等教育评价的伦理认知现状是本研究的实证基础，这一现状的调查从宏观层面的描述性调查和较为现实的角度展开，围绕教育评价的多个有关伦理现象的因素，了解和把握高等教育评价在调查对象心目中的价值定位，进而分析高等教育评价的伦理困境及其原因。通过调查，可归纳出如下结论。

（1）对评价内涵和功能的认知调查表明，高等教育评价的大部分研究对象对教育评价的内涵都不十分了解，在设定的几种内涵理解中，虽然大多数人认为教育评价是改善教学质量的必要途径，但仍有接近 30%的调查对象认为教育评价是国家、政府或学校的一种行政行为，并且属于形式大于内容的工作；在功能认知方面，大部分人把高等教育评价的功能定位为问责和行政管理功能，即教育评价最本质的教育功能并没有被广泛认同。

(2) 对评价主体的认知调查表明,我国长期以来政府集权的控制体制,使得目前我国以政府为评价主体的评价模式存在多种公认的问题:造成管理性职能被放大,使被评价者完全处于一种下级对上级的被动角色,容易使评价对象为迎合评价主体的喜好而“重硬件、轻软件”,产生应付和防卫的心理,使评价趋于功利等;且在自我评价和评价中介组织的需求方面,有较高的呼声。

(3) 对评价的工作方法、工作人员和具体实施流程环节的认知情况调查表明,研究对象对教育评价相关流程的了解程度并不高;对评价方法科学性的认可方面,认为不科学的比例超过 20%,多数研究对象认为不科学的原因是:评价缺少人文关怀,不能体现公正、公平,评价指标体系的科学性存在问题等。

(4) 对评价行为认知的调查表明,大部分人认为评价行为应当尊重和维护评价对象的利益,而这方面的缺失会使评价行为受到质疑;此外,对评价行为有无真正体现公平、公正原则的认知情况调查表明,认为未体现公平公正原则的研究对象占总人数的 40%以上,说明评价的公正性问题较为严重,原因主要如下:评价行为是形式主义的需要,评价行为是属于少数人的活动,缺乏以人为本的观念,过程不透明,缺少诚信。

(5) 对评价的目标认知情况的调查表明,教育评价以促进人的全面发展为目标这一观点并不被所有人认可。较多的研究对象认为评价的目标更倾向于为奖惩提供参考,或作为针对上级考评和提升学校知名度的手段等;在参与评价的主动性方面,大部分人认为需要评价定位自我,也有相当一部分人认为是迫于社会与学校的压力而被动参与。

(6) 认知的特征对比分析表明,高等教育评价在不同高校、不同性别的调查对象中并无显著差异,说明高校与性别特征并不存在影响高等教育评价的伦理认知的显著因素,在评价的各个方面也没有显著的认知差异;但在不同工作性质的对比分析中,学生、高校教师与行政工作人员对教育评价伦理认知的多方面存在显著差异。学生、教师与行政人员在教育评价中的角色不同、身份不同,因此在认知程度上有明显差异,且在“评价内涵”“评价流程”“评价行为”和“评价目标”方面,学生的了解有限,因此要比教师、行政人员的认知程度略低;行政工作人员(本次研究中调查的行政工作人员都是从事教务工作、教学评价工作的人员)的工作性质与教育评价工作接触较多,因此对评价各方面的了解更为深入,认知程度也较高。

5.2 高等教育评价伦理需求现状及满意度调查研究

5.2.1 研究目的

通过对教育评价的公正性、真实性、实效性、主体性、合理性、人文性六个维度的系统分析,以便充分了解高等教育评价的需求现状及满意度情况,结合伦理认知的现状调查,分析高等教育评价在哪些具体层面存在伦理不规范行为,哪些层面能体现高校的评价需求,从而对构成伦理困境的社会动因进行分析与讨论。

5.2.2 研究对象

本研究以高校学生、高校教师及高校从事教务工作并直接接触评价工作的管理人员为主要研究对象。分别选取了7所大学为调查目标院校,其中“211工程”院校2所,军事院校1所,其他普通院校4所,7所院校均参加过全国(全军)范围开展的本科教学评估工作,具体评估情况见表5.1。本研究共发放问卷400份,回收有效问卷352份,问卷有效率为88%。选取样本的个人基本情况见表5.2。

5.2.3 研究工具

自行设计编制《高等教育评价伦理现状满意度及需求程度调查问卷》,见附件B。问卷从公正性、真实性、实效性、主体性、合理性和人文性六个维度,共30个项目来调查高等教育评价的伦理现状满意度及需求程度。

1. 公正性

所谓公正,就是社会关系总和的人在社会生活中与他人相处时的原则与要求。公正是人类社会的永恒追求,是伦理学的基本范畴。本研究的公正性维度主要从评价人员的诚信、评价行为的规范以及评价方法的科学性等方面调查教育评价的公正性。

2. 真实性

真实性的对立面是虚假性。本研究旨在调查评价活动过程中,评价过程

是否透明公开、评价结论是否真实可信、评价内容是否实际合理、对评价对象的判断是否实事求是等。

3. 实效性

评价作为一种促进教学改进的必要手段，其实际效果到底如何，是否真正对教学工作起到改善作用，是否能给评价对象带来益处，是否体现了教育评价的本质功能，是否为政府、学校、社会提供了有效的价值参考，是本研究实效性调查的目的。

4. 主体性

评价主体是评价活动的坐标，评价主体本身的构成代表着其做出的教育评价标准，也代表着评价体现的利益取向。评价主体的成分与构成是否合理，公众、社会、自我评价的参与程度，也能体现不同的主体观。因此，本研究旨在调查目前我国高等教育评价的主体观念是否存在问题。

5. 合理性

合理性也称规律性，即教育评价是否合乎情理，是否符合教育发展的自然规律。在合理性调查方面，本研究主要从评价目标合理性、评价的社会认可度以及相关利益群体在评价过程中的受益程度等方面展开。

6. 人文性

人文性是指在教育评价中要关注人的共同性、普遍性、社会性，要充分做到“以人为本”。在评价的过程中，要考虑人的感受，尊重人的利益。在调查中，本研究也试图了解高等教育评价活动过程中有无体现人文性的特点，有无关注人发展的长远利益。

5.2.4 研究方法与程序

自行设计编制《高等教育评价伦理现状满意度及需求程度调查问卷》，见附件 B。问卷设计借鉴国内外学者对高等教育评价的伦理问题研究成果，结合当前本科教学评估的特点，经过专家咨询与个别访谈，经课题组多次讨论修订而成。问卷调查采用了随机抽样与分层抽样的方法，确保样本分析的均匀性和总体的代表性，增强了整体问卷结果的信度。

问卷的结果主要采用李科特（R. A. Likert）6 点量表计分方法进行处理，

以单选、多选进行调查。按照满意程度，问卷将各项目依次列为“1=很不满意”“2=较不满意”“3=不满意”“4=较满意”“5=满意”“6=很满意”六个层级来处理满意度调查结果，结果使用 SPSS 17.0 软件和 Microsoft Office Excel 工作表进行数据统计与分析。

5.2.5 结果与分析

1. 高等教育评价的公正性因素现状描述

本研究从高等教育评价的公正性维度来分析高等教育评价的公正因素满意现状，主要从评价人员的诚信、评价行为是否规范、对待评价对象的态度以及评价方法的科学性等方面来调查教育评价的公正性。通过描述性分析各个因素，均值按照由低至高排序为 A1~A5，高等教育评价的公正性因素满意度分析见表 5.7 和表 5.8。

表 5.7 高等教育评价公正性满意因素的均值统计（n = 352）

满意因素（A）		均值（M）	标准差（S）
A1	是否考虑评价对象的需求	2.56	1.151
A2	评价人员的诚信	3.39	1.483
A3	评价行为是否受到监督	3.61	1.528
A4	对待评价对象的态度	3.64	1.300
A5	评价方法是否科学	3.75	1.406

表 5.8 高等教育评价公正性因素满意程度分析（n = 352）

满意因素（A）		满意程度（%）					
		很不满意	较不满意	不满意	较满意	满意	很满意
A1	是否考虑评价对象的需求	21.6	26.4	31.8	15.9	3.1	1.1
A2	评价人员的诚信	9.1	23.3	21.0	25.0	8.8	12.8
A3	评价行为是否受到监督	10.8	11.9	27.8	19.3	15.1	15.1
A4	对待评价对象的态度	9.1	12.5	9.1	51.1	10.8	7.4
A5	评价方法是否科学	11.1	10.1	9.1	37.5	25.0	6.8

从高等教育评价的公正性维度，分析高等教育评价的公正因素需求现状，同样从评价人员的诚信、评价行为是否规范、对待评价对象的态度以及评价方法的科学性等方面调查评价对公正因素的需求。通过描述性分析各个因素，均值按照由低至高排序为 a1~a5，高等教育评价的公正性因素满意度分析见表 5.9 和表 5.10。

表 5.9 高等教育评价公正性需求因素的均值统计 (n = 352)

需求因素 (a)		均值 (M)	标准差 (S)
a1	评价人员的诚信	4.56	0.931
a2	对待评价对象的态度	4.62	1.000
a3	评价方法是否科学	4.65	0.956
a4	是否考虑评价对象的需求	4.70	1.112
a5	评价行为是否受到监督	4.78	1.043

表 5.10 高等教育评价公正性因素需求程度分析 (n = 352)

需求因素 (a)		需求程度 (%)					
		很不强烈	较不强烈	不强烈	较强烈	强烈	很强烈
a1	评价人员的诚信	0.9	3.4	4.0	26.4	38.9	26.4
a2	对待评价对象的态度	1.1	2.3	4.3	43.8	29.0	19.6
a3	评价方法是否科学	0.6	1.1	1.4	50.0	23.3	23.6
a4	是否考虑评价对象的需求	0.6	1.4	3.1	48.3	23.6	23.0
a5	评价行为是否受到监督	1.4	4.5	4.8	25.3	39.8	24.1

调查显示,高等教育评价的公正性因素满意度均在 4(“较满意”)以下,在“是否考虑评价对象的需求”方面,满意度均值在 3(“较不满意”)以下,说明这方面的公正性满意度偏低,而评价对象表示满意的仅占 20.1%,见图 5.20。其次,对“评价人员的诚信”方面的满意程度也并不高,满意的占 46.6%,不满意的占 12.8%。在“评价行为是否受到监督”方面,满意的占

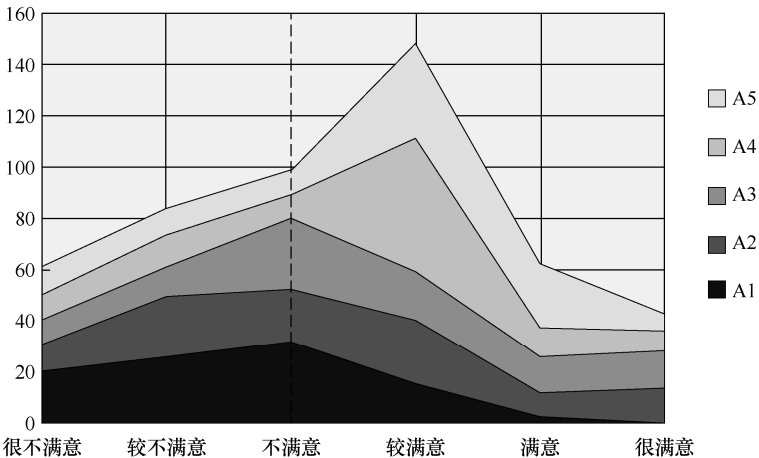


图 5.20 公正性满意情况分布图

49.5%，很不满意的占 10.8%。在“对待评价对象的态度”方面，不满意的占 30.7%，满意的达 69.3%。在“评价方法是否科学”方面，不满意的占 30.3%。从调查可以看出，在公正性方面，A1~A5 因素调查对象的满意程度并不高，说明在公正性方面，高等教育评价还不能达到完全满意状态。

在需求调查中，可以看出高等教育评价的公正性因素需求情况均在 4（“较强烈”）以上，如图 5.21 所示，说明对这一因素的需求程度较高。

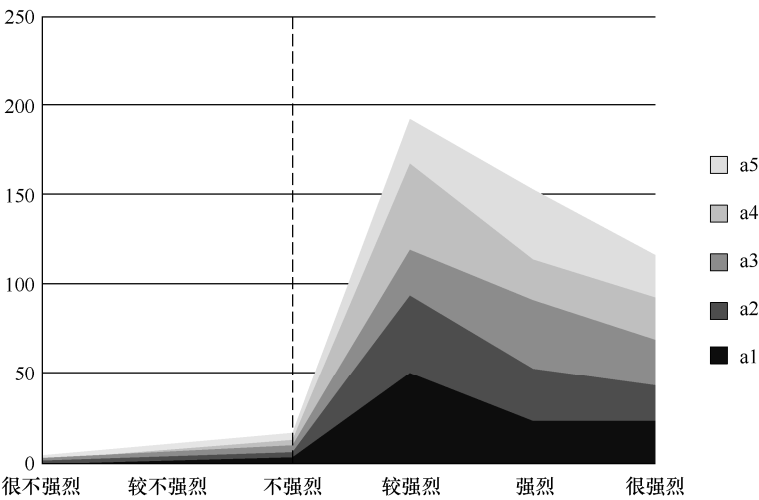


图 5.21 公正性需求情况分布图

2. 高等教育评价的真实性因素现状描述

研究从评价结论的公开与否、评价人员的资质、评价内容是否真实、评价过程的透明度、鉴定与诊断是否实事求是等方面，进行了真实性维度的调查。通过对满意因素的描述性分析，均值按低至高排序为 B1~B5。高等教育评价的真实性因素满意度分析如表 5.11 和表 5.12 所示。

表 5.11 高等教育评价真实性满意因素的均值统计（n = 352）

满意因素（B）		均值（M）	标准差（S）
B1	评价过程是否透明	2.84	1.437
B2	是否对评价对象的状况做出真实鉴定与诊断	2.86	1.377
B3	评价人员的资质是否公开	3.22	1.479
B4	评价内容是否真实	3.76	1.537
B5	评价结论是否公开	3.78	1.354

表 5.12 高等教育评价真实性因素满意程度分析 ($n = 352$)

满意因素 (B)		满意程度 (%)					
		很不满意	较不满意	不满意	较满意	满意	很满意
B1	评价过程是否透明	25.3	13.4	32.1	14.8	10.2	4.3
B2	是否对评价对象的状况做出真实鉴定与诊断	23.3	12.8	35.2	16.5	8.2	4.0
B3	评价人员的资质是否公开	19.0	9.7	30.1	18.2	17.6	5.4
B4	评价内容是否真实	11.6	13.4	9.4	31.3	21.3	13.1
B5	评价结论是否公开	8.0	13.6	9.1	37.5	25.0	6.8

需求调查研究从评价结论的公开与否、评价人员的资质、评价内容是否真实、评价过程的透明度、鉴定与诊断是否实事求是等方面,进行了真实性维度的需求调查。通过对需求因素的描述性分析,均值按照由低至高排序为 b1~b5。高等教育评价的真实性因素需求情况分析如表 5.13 和表 5.14 所示。

表 5.13 高等教育评价真实性需求因素的均值统计 ($n = 352$)

需求因素 (b)		均值 (M)	标准差 (S)
b1	评价人员的资质是否公开	4.57	1.060
b2	评价内容是否真实	4.71	1.004
b3	评价结论是否公开	4.80	0.976
b4	评价过程是否透明	4.88	0.950
b5	是否对评价对象的状况做出真实鉴定与诊断	4.89	1.009

表 5.14 高等教育评价真实性因素需求程度分析 ($n = 352$)

需求因素 (b)		需求程度 (%)					
		很不强烈	较不强烈	不强烈	较强烈	强烈	很强烈
b1	评价人员的资质是否公开	1.4	3.7	1.1	47.2	23.6	23.0
b2	评价内容是否真实	0.6	1.4	1.1	51.1	14.5	31.3
b3	评价结论是否公开	0.9	3.1	0.9	29.8	41.2	24.1
b4	评价过程是否透明	0.9	0.9	1.4	34.1	32.4	30.4
b5	是否对评价对象的状况做出真实鉴定与诊断	0.6	0.6	1.7	42.9	15.3	38.9

从图 5.22 看出,绝大部分调查对象都显示了“不满意”以上的态度,且高等教育评价的真实性满意因素均值相对较低——均在 4 (“较满意”)以下。按从低至高的顺序 (B1~B5) 可以看出,在真实性的满意度中,“评价过程是否透明”处于满意程度较低的位置 ($M = 2.84$),说明对于评价的过程透明程

度，调查对象尚存质疑。在内容真实性、结论公开化、对待评价对象做出的判断是否真实、评价人员资质等因素方面，也存在较低比例的不满意状态。

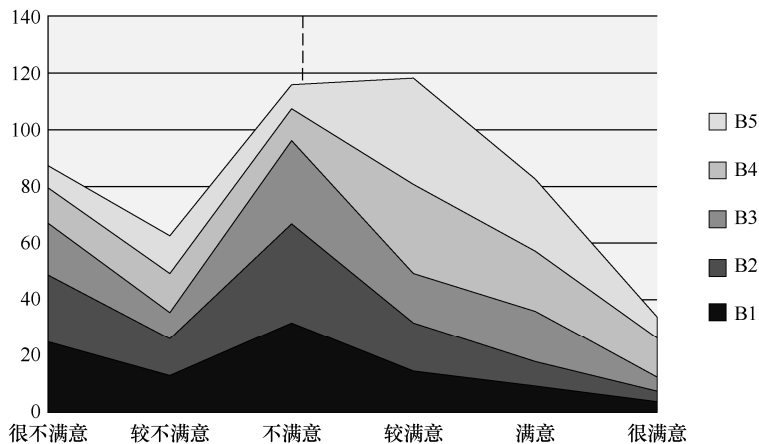


图 5.22 真实性满意情况分布图

从图 5.23 所示的需求分布图可以看出，真实性因素的需求程度较高，大部分都处于“较强烈”状态以上，均值各因素都在 4 以上，表明需求程度较高。

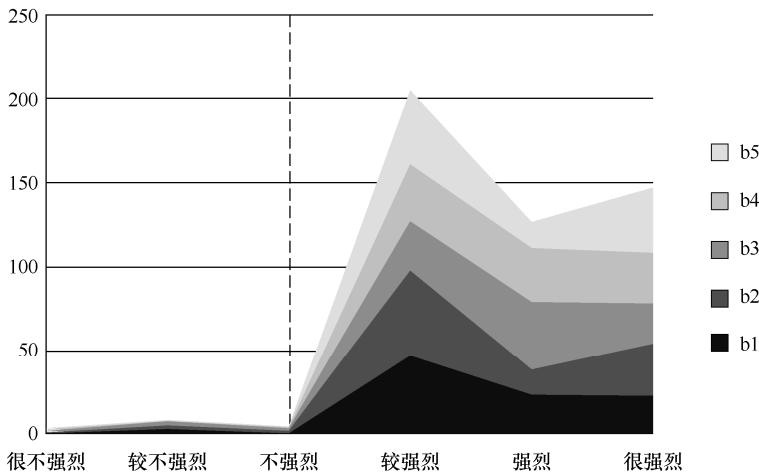


图 5.23 公正性需求情况分布图

3. 高等教育评价的实效性因素现状描述

研究从评价对教学工作的改善作用，是否对评价对象带来有益影响，对

于教学实施方面的监督作用，是否具备导向、鉴定、批判和中介功能等方面，进行教育评价的实效性满意度调查。分析结果的因素均值按由低至高排序为 C1~C5，高等教育评价的真实性因素满意度分析见表 5.15 和表 5.16。

表 5.15 高等教育评价实效性满意因素的均值统计 ($n = 352$)

	满意因素 (C)	均值 (M)	标准差 (S)
C1	是否能给评价对象带来益处	2.89	1.453
C2	是否对教学工作起到改善作用	3.11	1.508
C3	是否对教学实施有效的监督	3.43	1.529
C4	是否起到中介作用	3.62	1.345
C5	评价结果的利用是否具有导向性	3.65	1.600
C6	是否具备鉴定批判功能	3.84	1.618

表 5.16 高等教育评价实效性因素满意程度分析 ($n = 352$)

	满意因素 (C)	满意程度 (%)					
		很不满意	较不满意	不满意	较满意	满意	很满意
C1	是否能给评价对象带来益处	23.0	13.9	33.2	18.8	2.6	8.5
C2	是否对教学工作起到改善作用	21.9	11.9	24.4	23.3	12.2	6.3
C3	是否对教学实施有效的监督	18.8	6.8	17.3	38.6	7.1	11.4
C4	是否起到中介作用	9.1	13.9	13.4	40.6	15.9	7.1
C5	评价结果的利用是否具有导向性	19.0	6.3	12.2	21.6	34.9	6.0
C6	是否具备鉴定批判功能	14.8	8.2	11.4	24.4	26.1	15.1

需求状况研究同样从评价对教学工作的改善作用，是否对评价对象带来有益影响，对教学实施方面的监督作用，是否具备导向、鉴定、批判和中介功能等方面，进行教育评价的实效性因素需求调查。分析结果的因素均值按由低至高排序为 c1~c5。高等教育评价的真实性因素需求情况分析见表 5.17 和表 5.18。

表 5.17 高等教育评价实效性需求因素的均值统计 ($n = 352$)

	需求因素 (c)	均值 (M)	标准差 (S)
c1	是否能给评价对象带来益处	4.55	0.808
c2	是否具备鉴定批判功能	4.66	0.905
c3	评价结果的利用是否具有导向性	4.76	0.929
c4	是否对教学实施有效的监督	4.76	0.946
c5	是否对教学工作起到改善作用	4.93	0.958
c6	是否起到中介作用	4.96	1.018

表 5.18 高等教育评价实效性因素需求程度分析 (n = 352)

需求因素 (c)		需求程度 (%)					
		很不强烈	较不强烈	不强烈	较强烈	强烈	很强烈
c1	是否能给评价对象带来益处	0.6	0.3	1.1	54.5	28.7	14.8
c2	是否具备鉴定批判功能	0.6	0.9	0.6	51.4	23.6	23.0
c3	评价结果的利用是否具有导向性	0.6	1.1	1.1	42.3	29.0	25.9
c4	是否对教学实施有效的监督	1.1	2.3	1.7	29.3	45.5	20.2
c5	是否对教学工作起到改善作用	0	0.9	0.9	41.8	17.3	39.2

从图 5.24 看出,对教育评价的实效性的满意状态,基本分布于“很满意”与“不满意”之间,且高等教育评价的实效性因素满意均值都在 3 (“不满意”)以上。但要注意的是,“是否能给评价对象带来益处”因素的均值在 3 (“不满意”)以下。按从低至高排序 (C1~C5) 可以看出,实效性的满意度调查表明,“是否能给评价对象带来益处”处于满意度最低的位置,说明对于评价带给评价对象的有益影响方面,调查对象并没有深切的体会,从而满意度相对较低。调查对象对其他实效性因素也表现出不满意状态。

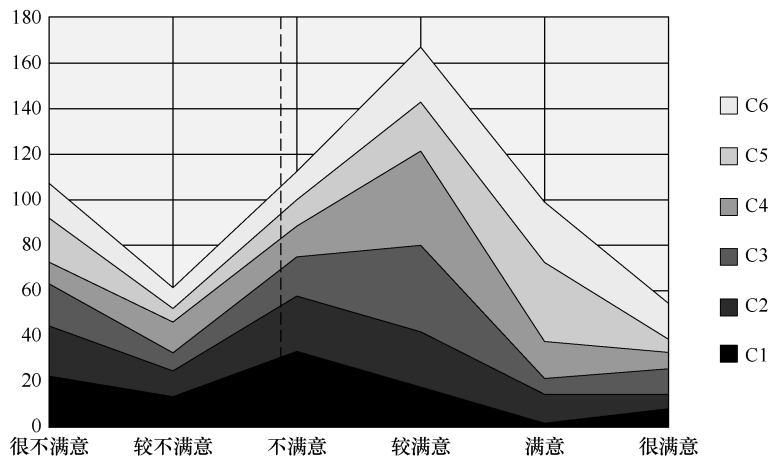


图 5.24 实效性因素满意情况分布图

从图 5.25 看出,对教育评价的实效性需求状态,基本分布在“很强烈”与“较强烈”之间,均值都在 4 (较强烈) 以上,表明需求程度较高。

4. 高等教育评价的主体性因素现状描述

本研究对评价主体性因素的满意度调查,主要从以政府为评价主体的现

状出发，调查评价对象对以政府为评价主体的态度，并结合目前研究较多关注的自我评价、学生评教、公众社会评价及多元化主体观等方面进行调查。分析结果的因素均值由低至高排序为 D1~D5，高等教育评价的主体性因素满意度分析见表 5.19 和表 5.20。

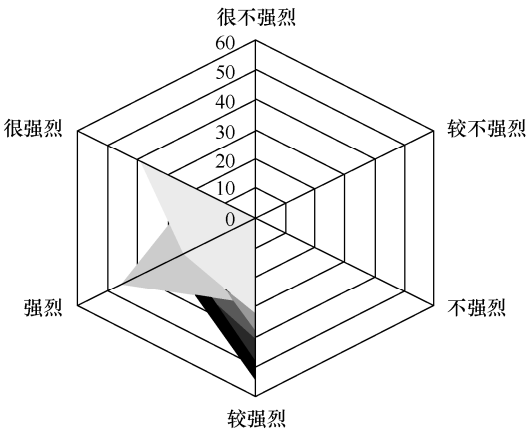


图 5.25 实效性需求情况分布图

表 5.19 高等教育评价主体性满意因素的均值统计（ $n = 352$ ）

满意因素（D）		均值（M）	标准差（S）
D1	自我评价所占比例	2.81	1.358
D2	政府评价为主体	2.93	1.438
D3	公众社会评价的参与程度	3.04	1.540
D4	多元化主体观	3.69	1.500
D5	学生评教	3.70	1.523

表 5.20 高等教育评价主体性因素满意程度分析（ $n = 352$ ）

满意因素（D）		满意程度（%）					
		很不满意	较不满意	不满意	较满意	满意	很满意
D1	自我评价所占比例	21.6	26.4	13.9	29.5	4.8	3.7
D2	政府评价为主体	25.0	10.2	30.7	18.5	12.5	3.1
D3	公众社会评价的参与程度	23.9	13.6	21.3	23.3	11.4	6.5
D4	多元化主体观	10.8	12.5	19.6	22.2	24.1	10.8
D5	学生评教	11.6	14.2	11.1	30.4	21.0	11.6

本研究对评价主体性因素的需求情况进行调查，了解评价对象对主体

因素的需求情况，并结合目前研究较多关注的政府评价、自我评价、学生评教、公众社会评价及多元化主体观等方面进行调查。分析结果的因素均值由低至高排序为 d1~d5，高等教育评价的主体性因素需求情况分析见表 5.21 和表 5.22。

表 5.21 高等教育评价主体性需求因素的均值统计（ $n = 352$ ）

需求因素（d）		均值（M）	标准差（S）
d1	政府评价为主体	3.72	1.606
d2	自我评价所占比例	4.65	1.281
d3	学生评教	4.66	1.077
d4	公众社会评价的参与程度	4.90	1.133
d5	多元化主体观	4.91	1.056

表 5.22 高等教育评价主体性因素需求程度分析（ $n = 352$ ）

需求因素（d）		需求程度（%）					
		很不强烈	较不强烈	不强烈	较强烈	强烈	很强烈
d1	政府评价为主体	13.4	9.9	21.3	18.2	21.6	15.6
d2	自我评价所占比例	3.1	2.8	4.5	43.2	23.6	23.0
d3	学生评教	2.8	2.0	3.4	30.4	41.2	20.2
d4	公众社会评价的参与程度	2.0	1.4	2.6	33.2	19.9	40.9
d5	多元化主体观	1.1	1.1	1.4	38.1	18.5	39.8

从图 5.26 看出，高等教育评价的主体性的各个满意因素，整体分布大致在“较满意”的左侧。D1、D2 因素差别较为明显，不满意率较高。此外，在均值排序中也可以看出，只有 D1、D2 因素在 3（“不满意”）以下，其余因素均在 3 以上。由此可以看出，在主体性的满意因素中，“自我评价所占比例”“政府评价为主体”的要素处于满意度较低的位置；学生评教、社会公众参与评价及多元化主体评价观等相对较高，所占比例较高的选择为“较满意”。

从图 5.27 看出，高等教育评价的主体性的各个因素需求程度均较高，大部分处于“较强烈”与“很强烈”之间，只有 d1 因素“政府评价为主体”表现出不强烈的需求状况（ $M = 3.72$ ），分布于“很不强烈”与“较强烈”之间，说明政府作为评价的主体这一需求并不高。

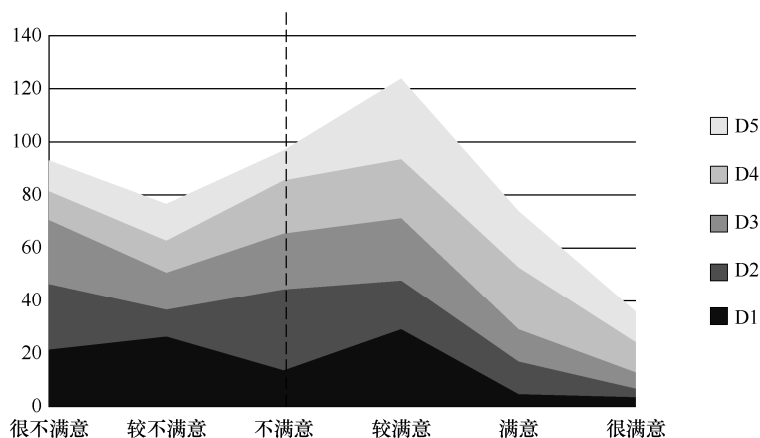


图 5.26 主体性因素满意情况分布图

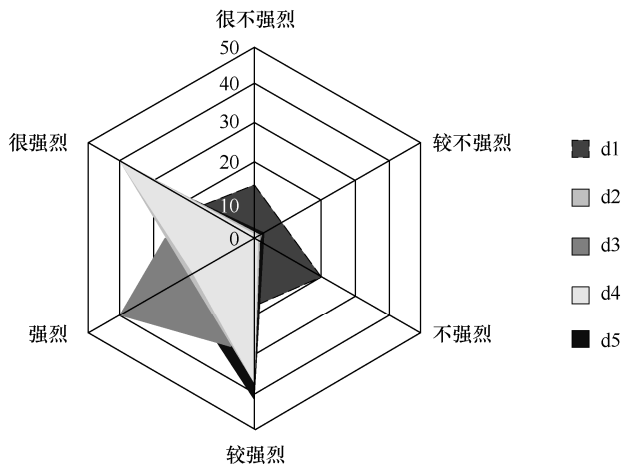


图 5.27 主体性需求情况分布图

5. 高等教育评价的合理性因素满意现状描述

本研究中调查的合理性，是指评价的目的和意义是否符合理性，是否与教育评价的价值观一致。在合理性因素的满意度调查中，研究内容主要是评价的目的，评价是否被社会大众认同，相关利益主体的需要是否得到满足，以及管理层的利益在评价中的主导地位等。从描述性分析的结果可以看出，均值较低的为E1（管理层的利益在评价中的主导地位），均值为3，即“不满意”之下。从图 5.28 可以明显地看出 E1 和其他因素的不同满意度分布。除 E1 外，E2～E4 的均值均在 3（不满意）之上，具体分析见表 5.23 和表 5.24。

表 5.23 高等教育评价合理性满意因素的均值统计（ $n = 352$ ）

满意因素（E）		均值（M）	标准差（S）
E1	管理层的利益在评价中的主导地位	2.94	1.568
E2	评价的目的是否在于提高和改善教育的水平	3.00	1.568
E3	评价是否被社会认同	3.14	1.484
E4	评价相关利益主体的需要是否得到满足	3.29	1.582

表 5.24 高等教育评价合理性因素满意程度分析（ $n = 352$ ）

满意因素（E）		满意程度（%）					
		很不满意	较不满意	不满意	较满意	满意	很满意
E1	管理层的利益在评价中的主导地位	27.3	18.5	10.2	24.1	17.0	2.8
E2	评价的目的是否在于提高和改善教育的水平	26.1	13.1	20.5	22.2	11.6	6.5
E3	评价是否被社会认同	20.2	17.9	11.1	33.0	14.2	3.7
E4	评价相关利益主体的需要是否得到满足	21.0	10.5	17.3	31.8	8.5	10.8

在合理性因素的需求程度调查中，研究内容主要是评价的目的，评价是否被社会大众认同，相关利益主体的需要是否得到满足，以及管理层的利益在评价中的主导地位等。从描述性分析的结果可以看出，均值较低的为 e1（管理层的利益），结果在 3（不强烈）以下。除 e1 外，e2~e4 的均值均在 3（不强烈）之上，具体分析见表 5.25 和表 5.26。

表 5.25 高等教育评价合理性需求因素的均值分析（ $n = 352$ ）

需求因素（e）		均值（M）	标准差（S）
e1	管理层的利益	2.72	1.314
e2	评价的目的是否在于提高和改善教育的水平	4.72	0.960
e3	是否被社会认同	4.73	0.990
e4	是否表达了相关利益主体的需要	4.77	1.070

表 5.26 高等教育评价合理性因素需求程度分析（ $n = 352$ ）

需求因素（e）		需求程度（%）					
		很不强烈	较不强烈	不强烈	较强烈	强烈	很强烈
e1	管理层的利益	23.0	17.0	37.8	13.1	4.8	4.3
e2	评价的目的是否在于提高和改善教育的水平	0.6	1.7	0.9	45.5	25.0	26.4
e3	是否被社会认同	0.9	0.9	1.4	48.3	18.8	29.8
e4	是否表达了相关利益主体的需要	1.4	1.4	1.1	44.9	16.8	34.4

从图 5.28 可以看出, 合理性因素的满意度分布大多处于“较满意”的左侧; 从图 5.29 可以看到, e2、e3、e4 各因素都分布于很强烈与较强烈之间, 只有 e1 因素“管理层的利益”需求处于很不强烈与不强烈之间。

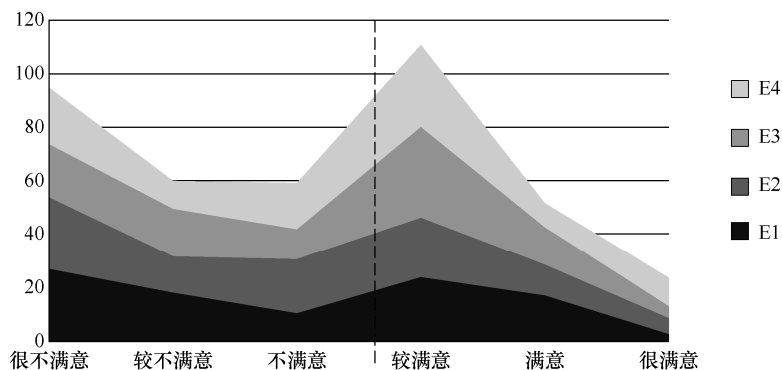


图 5.28 合理性满意情况分布图

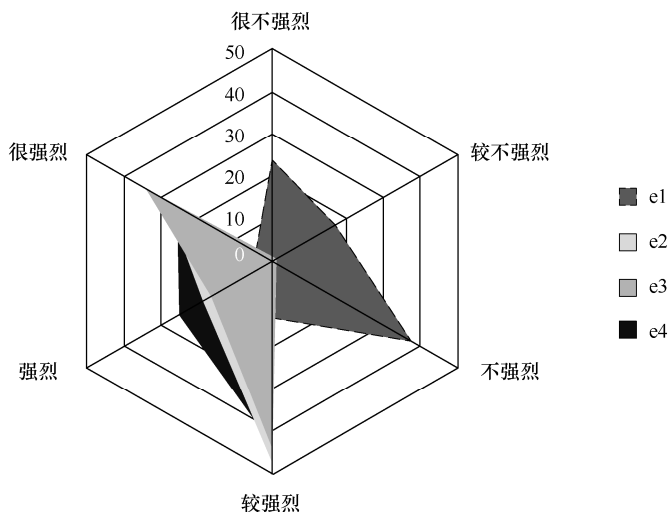


图 5.29 合理性需求情况分布图

6. 高等教育评价的人文性因素满意现状描述

人文性因素调查的是“以人为本”的评价理念。教育价值起源于教育是一种合人目的性的社会活动。^①教育活动最鲜明的特征就是发展人的价值，并激发人的个性。这符合教育基本的规律和职业要求。在教育评价中，“人”是

① 张远增. 高等教育评价的方法研究[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2002

具有情感、自我意识的主体，评价不能像对待“物”一样进行说明，因此研究从是否以人的发展为评价目标、对待评价结果的态度、内容是否体现人文、评价对象的个性评价、对长期可持续发展的重视程度等方面，展开满意度和需求情况调查。

调查的结果分析表明，这一维度的4个因素的均值在“3”（不满意）以上，而“是否以人的发展为评价目标”这个因素的均值在“3”以下。从低至高排序为F1~F5，具体数据见表5.27和表5.28。

表 5.27 高等教育评价人文性满意因素的均值统计（n = 352）

满意因素（F）		均值（M）	标准差（S）
F1	是否以人的发展为评价目标	2.95	1.581
F2	是否过分重视评价结果	3.07	1.523
F3	是否注重评价对象的个性评价	3.19	1.620
F4	是否关注评价的长期利益及可持续发展动力	3.58	1.432
F5	评价内容是否体现人文价值	3.84	1.664

表 5.28 高等教育评价人文性因素满意程度分析（n = 352）

满意因素（F）		满意程度（%）					
		很不满意	较不满意	不满意	较满意	满意	很满意
F1	是否以人的发展为评价目标	27.0	18.2	11.9	22.7	16.2	4.0
F2	是否过分重视评价结果	23.9	11.9	20.5	25.9	12.5	5.4
F3	是否注重评价对象的个性评价	23.3	11.4	19.0	26.1	9.4	10.8
F4	是否关注评价的长期利益及可持续发展动力	12.5	10.5	15.6	39.2	12.2	9.9
F5	评价内容是否体现人文价值	13.4	11.9	11.4	25.0	17.9	20.5

从需求情况的调查可以看出，人文性各要素的均值都在“4”（较强烈）以上，从低至高排序为f1~f5，具体数据见表5.29和表5.30。

表 5.29 高等教育评价人文性需求因素的均值统计（n = 352）

需求因素（f）		均值（M）	标准差（S）
f1	是否以人的发展为评价目标	4.71	0.985
f2	是否过分重视评价结果	4.73	0.893
f3	是否注重评价对象的个性评价	4.75	0.928
f4	评价内容是否体现人文价值	4.79	0.977
f5	是否关注评价的长期利益及可持续发展动力	4.80	0.954

表 5.30 高等教育评价人文性因素需求程度分析 (n = 352)

需求因素 (f)		需求程度 (%)					
		很不强烈	较不强烈	不强烈	较强烈	强烈	很强烈
f1	是否以人的发展为评价目标	0.9	1.1	1.1	48.3	20.2	28.4
f2	是否过分重视评价结果	0.9	0.9	1.1	40.1	36.1	21.0
f3	是否注重评价对象的个性评价	0.6	1.1	0.9	43.5	28.1	25.9
f4	评价内容是否体现人文价值	0.6	1.1	0.9	45.5	20.5	31.5
f5	是否关注评价的长期利益及可持续发展动力	0	0.6	1.4	49.4	14.2	34.4

根据满意程度分布图 (见图 5.30) 可以看出, 大部分调查对象的态度分布在“较满意”的左侧; 根据需求情况分布图 (见图 5.31) 可以看出, 大部分调查对象的态度分布在“不强烈”的右侧。

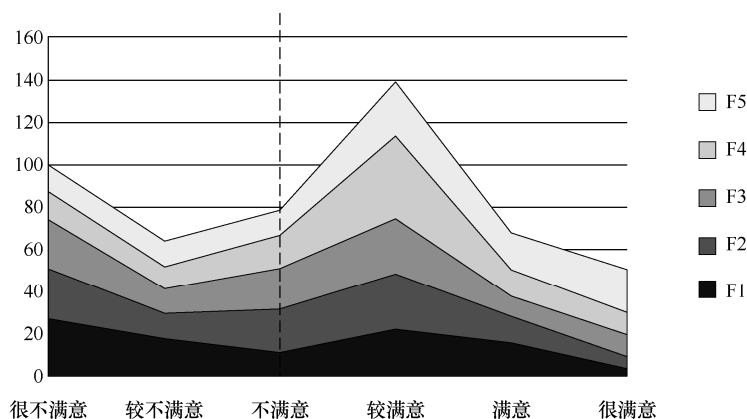


图 5.30 人文性满意情况分布图

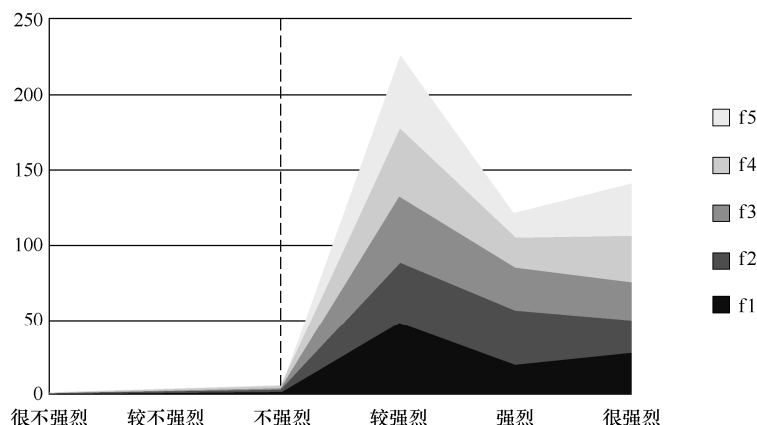


图 5.31 人文性需求情况分布图

5.2.6 结论

1. 高等教育评价伦理现状的满意情况

高等教育评价伦理现状是从公正性、真实性、实效性、主体性、合理性和人文性六个维度进行调查分析的。从分析的结果可以看出,各选项的满意度的总体水平处于“较不满意”与“较满意”之间,对于大部分选项,调查对象的满意度均值在“4”(较满意)以下,仍有8项内容的均值在“3”(不满意)以下。具体满意度均值排序如表5.31所示。

表 5.31 高等教育评价伦理现状满意度均值排序表(从高至低)($n=352$)

选项内容	均 值	标准差
是否具备鉴定批判功能	3.84	1.618
是否为了实现和提高人的价值而进行	3.84	1.664
评价结论是否公开	3.78	1.354
评价内容是否真实	3.76	1.537
评价方法是否科学	3.75	1.406
学生评教	3.70	1.523
多元化主体观	3.69	1.500
评价结果的利用是否具有导向性	3.65	1.600
对待评价对象的态度	3.64	1.300
是否起到中介作用	3.62	1.345
评价行为是否受到监督	3.61	1.528
是否关注长远利益	3.58	1.432
是否对教学实施有效的监督	3.43	1.529
评价人员的诚信	3.39	1.483
是否表达了相关利益主体的需要	3.29	1.582
评价人员的资质是否公开	3.22	1.479
是否注重评价对象的精神需求	3.19	1.620
是否被社会认同	3.14	1.484
是否对教学工作起到改善作用	3.11	1.508
是否过分重视评价结果	3.07	1.523
公众社会评价的参与程度	3.04	1.540
评价的目的是否在于提高和改善教育的水平	3.00	1.568
是否坚持以人为本的评价理念	2.95	1.581
管理层的利益	2.94	1.568

(续表)

选项内容	均 值	标准差
政府评价为主体	2.93	1.438
是否能给评价对象带来益处	2.89	1.453
是否对评价对象的状况做出真实鉴定与诊断	2.86	1.377
评价过程是否透明	2.84	1.437
自我评价所占比例	2.81	1.385
是否考虑评价对象的需求	2.56	1.151

2. 高等教育评价伦理需求现状

研究显示,高等教育评价伦理需求普遍较为强烈。从调查对象的结果分析可以看出,需求程度均在“较强烈”与“强烈”之间。大部分选项的需求均值在“4”(较强烈)之上,仅有两项内容的均值在“3”(不强烈)之下。具体的伦理需求情况排序如表 5.32 所示。

表 5.32 高等教育评价伦理需求情况均值排序表(从高至低)($n=352$)

选项内容	均 值	标准差
是否对教学工作起到改善作用	4.93	0.958
是否起到中介作用	4.96	1.018
多元化主体观	4.91	1.056
公众社会评价的参与程度	4.90	1.133
是否对评价对象的状况做出真实鉴定与诊断	4.89	1.009
评价过程是否透明	4.88	0.950
是否关注长远利益	4.80	0.954
评价结论是否公开	4.80	0.976
是否为了实现和提高人的价值而进行	4.79	0.977
评价人员的诚信	4.78	1.043
是否表达了相关利益主体的需要	4.77	1.070
是否对教学实施有效的监督	4.76	0.946
评价结果的利用是否具有导向性	4.76	0.929
是否注重评价对象的精神需求	4.75	0.928
是否过分重视评价结果	4.73	0.893
是否被社会认同	4.73	0.990
评价的目的是否在于提高和改善教育的水平	4.72	0.960
评价内容是否真实	4.71	1.004
是否坚持以人为本的评价理念	4.71	0.985

(续表)

选项内容	均 值	标准差
评价行为是否受到监督	4.70	1.112
学生评教	4.66	1.077
是否具备鉴定批判功能	4.66	0.905
自我评价所占比例	4.65	1.281
评价方法是否科学	4.65	0.931
是否考虑评价对象的需求	4.62	0.956
评价人员的资质是否公开	4.57	1.060
对待评价对象的态度	4.56	1.000
是否能给评价对象带来益处	4.55	0.808
政府评价为主体	3.72	1.606
管理层的利益	2.72	1.314

5.3 问卷的信度和效度检验

5.3.1 问卷的信度检验

问卷的信度检验采用 Cronbach α 系数和 split-half 分半系数来考察问卷的内部一致性信度。结果显示, 认知问卷部分的 Cronbach α 系数为 0.8768, split-half 分半系数为 0.8231; 各调查内容之间的 Cronbach α 系数为 0.7029~0.9128, split-half 分半系数为 0.7685~0.9048, 表明认知问卷的总体信度及各研究主题的构面信度较好, 见表 5.33; 满意度问卷部分的 Cronbach α 系数为 0.9768, split-half 分半系数为 0.9231; 各调查要素之间的 Cronbach α 系数为 0.6740~0.9539, split-half 分半系数为 0.6685~0.9175, 表明认知问卷的总体信度及各研究主题的构面信度较好, 见表 5.34; 需求情况问卷部分的 Cronbach α 系数为 0.9538, split-half 分半系数为 0.9331, 各调查要素之间的 Cronbach α 系数为 0.7146~0.9352, split-half 分半系数为 0.6883~0.9205, 表明认知问卷的总体信度及各研究主题的构面信度较好, 见表 5.35。

表 5.33 《高等教育评价的伦理认知度》调查问卷的信度

	评价内涵	评价功能	评价主体	评价流程	评价行为	评价目标	总问卷
Cronbach α 系数	0.7029	0.7568	0.9128	0.8567	0.8342	0.7897	0.8768
split-half 系数	—*	—*	0.9048	0.7685	0.7879	0.8091	0.8231

“*” 评价内涵、评价功能分别仅有 2 个项目, 故无 split-half 系数。

表 5.34 《高等教育评价伦理现状满意度及需求情况》满意度问卷的信度

	公正性	真实性	实效性	主体性	合理性	人文性	总问卷
Cronbach α 系数	0.8023	0.7398	0.9084	0.9539	0.6740	0.7457	0.9768
split-half 系数	0.7991	0.7112	0.8893	0.9175	0.6685	0.7342	0.9231

表 5.35 《高等教育评价伦理现状满意度及需求情况》需求问卷的信度

	公正性	真实性	实效性	主体性	合理性	人文性	总问卷
Cronbach α 系数	0.7754	0.7092	0.9389	0.9352	0.7146	0.7932	0.9538
split-half 系数	0.7593	0.6817	0.9125	0.9205	0.6883	0.7384	0.9331

5.3.2 问卷的效度检验

问卷所涉及的相关概念及其内涵均，通过国内外相关研究成果的分析和比较来设计，并结合我国高等教育评价的特点和现实状况最终确立；问卷经文献研究、专家咨询和访谈以及课题组多次讨论修订而成，因此问卷具有较好的效度。

5.4 本章小结

本章主要通过对 7 所高等院校〔均参加过全国（全军）本科教学评估〕的学生、教师和管理人员进行教育评价伦理的认知度、满意度与需求程度的调查研究，了解和把握高等教育评价的伦理现状及伦理困境，充分认识和评价当前高等教育评价的现实状况与存在的问题。

（1）对高等教育评价的伦理认知调查表明，在评价内涵、评价功能、评价主体、评价流程、评价方法、评价目标和评价行为等方面，均存在不同程度上的差异；认知的特征对比分析表明，高等教育评价在不同高校、不同性别的调查对象中并无显著差异，说明高校与性别特征并不存在影响高等教育评价伦理认知的显著因素，在评价的各方面也没有显著的认知差异；然而，学生、教师与行政工作人员因为不同的工作性质与评价角色，在伦理认知的多方面存在显著差异，且在“评价内涵”“评价流程”“评价行为”“评价目标”方面，学生的了解有限，因此要比教师、行政人员的认知程度略低；而行政工作人员与教育评价工作接触较多，因此对评价各方面的了解更为深入，认知程度也更高。

(2) 高等教育评价伦理满意度现状从公正性、真实性、实效性、主体性、合理性和人文性六个维度进行调查分析。从分析的结果可以看出,各选项的满意度的总体水平处于“较不满意”与“较满意之间”,大部分选项调查对象的满意度均值在“4”(较满意)以下,仍有8项内容的满意度均值在“3”(不满意)以下。

(3) 高等教育评价伦理需求情况调查显示,高等教育评价伦理需求普遍较为强烈。从调查对象的结果分析可以看出,需求程度均在“较强烈”与“强烈”之间。大部分选项的需求均值在“4”(较强烈)之上,仅有两项内容的均值在“3”(不强烈)以下。

第6章 高等教育评价伦理规范 模型构建研究

教育评价的伦理规范,是指教育评价人员在评价活动过程中应当遵守的职业行为准则。当前,教育伦理研究已被人们广泛关注,在教育界,国内外很多学者对教育伦理的“公正”“公平”“自由”等问题进行了深入探讨。在众多教育伦理的研究中,针对教育评价这一特殊活动进行的伦理规范,我国目前研究还较少,但在美国,教育评价伦理规范建设早在20世纪50年代就已开始,从20世纪80年代开始,美国教育评价学会(American Evaluation Association, AEA)集中大量人力,联合18个全国性的学术团体,专门成立了教育评价标准联合会,以共同制定教育评价的专业标准。这些标准对评价人员在评价过程中的行为提出了明确的伦理要求,内容包括:①尊重评价对象的人格;②维护评价对象的利益;③保护评价对象的隐私权;④满足不同评价对象的需要;⑤避免对评价对象的伤害;⑥防止评价人员的各种偏见;⑦保持评价人员的诚实;⑧保证评价人员的专业素质;⑨杜绝评价结果的误用和滥用。20世纪90年代以来,美国对教育评价伦理规范的研究更加深入,已从必要的程序和技术入手,对评价人员的伦理行为进行检查,并对评价伦理规范进行界定和描述,根据评价人员在评价中的不同角色功能,提供相对应的解决伦理问题的策略和方法。^①

评价伦理规范能够为评价者设定具体的行为导向,这种行为导向是科学、客观并且理性的,是不以人的感性意志为转移的,它告诉评价者如何正确解决伦理问题,如何采取符合道德的评价行为;评价伦理规范也可以为社会公众或教育界各方面的人员提供监督的依据与凭证,以便及时纠正评价过程中的伦理问题;在评价伦理规范的研究过程中,不仅对评价人员的行为进行了规范,而且可以使广大被评对象了解自己在评价中的义务和责任,使评价更为透明,让更多的人了解和参与评价的全过程,从而促进教育评价理论

① 蔡敏. 美国教育评价的伦理规范建设及其启示[J]. 外国教育研究, 2005, 6(32): 18

体系的建设。

在教育评价方面，尚无从专门的伦理学视角介入的研究。2006年，荀振芳编著的《大学教学评价的价值反思》一书，从评价的价值视角入手，解读大学教学评价问题的本质，寻求其教育性的价值所在，针对大学教育评价问题的根源，进行价值取向的透视与回归。从某种意义上说，这也是对教育道德性的一种价值追问。

6.1 研究方法 with 思路设计

本研究根据第4章的研究结果，主要采用量化研究方法，结合质的研究方法，对高等教育评价的伦理规范进行指标体系的构建。主要采用探索性因素分析，将伦理规范各维度间的因素进行结构关系和内在关联度的验证，之后运用专家咨询问卷调查方式，请相关专家进行指标模型的确立研究。具体方法介绍如下。

1. 因子分析

因子分析（Factor Analysis）模型是主成分分析的推广，它是利用降维思想，从研究原始变量相关矩阵内部的依赖关系出发，把一些具有错综复杂关系的变量归结为少数几个综合因子的一种多变量统计分析方法。^①

2. 德尔菲专家咨询法

本研究以专家作为采集和确定维度及要素的重要对象，依靠的是专家的实践工作经验和专业的理论知识，由专家对构成高等教育评价的伦理规范指标体系及其具体内涵做出判断和认可，并通过赋予指标权重来体现不同指标对高等教育评价整体水平贡献程度的大小。

3. 统计分析法

本研究利用统计学理论和思想，应用SPSS 17.0软件整理和分析数据。分析指标体系的合理性，结合相关方法分析各指标间的相互兼容性，探讨指标间的独立程度及内涵交叠情况；并对信度、效度进行计算，分析指标体系的可靠性。根据本文的研究设计，主要采用因素分析、方差分析和结构议程模

① 何晓群. 多元统计分析[M]. 北京：中国人民大学出版社，2004

型相结合的方法，对调查数据进行统计检验和模型比较。具体研究思路如下：

(1) 通过文献检索、资料汇总及前期研究成果的总结，对高等教育评价的伦理规范指标体系模型进行初步构建。在本研究中，首先利用高等教育评价的伦理规范需求调查的有关数据，进行因素及其结构的探索性因素分析，将模型的基本框架进行初步的整合。

(2) 进行初始的专家咨询问卷的设计，设计过程中，对专家的结构、资历、权威情况进行摸底，对专家做出判断的依据及对研究内容的熟悉情况进行问卷的设计，并对指标对应的分值进行确定，以便专家打分及回收统计数据。

(3) 分别将初始问卷以 E-mail 形式或当面呈交的形式向专家进行咨询，专家作答后以相应形式进行回收。通过第一轮问卷调查，按照专家的意见剔除或增加指标内容，并确定第二轮咨询的内容。

(4) 将第二轮问卷（第一轮调查结果）反馈给专家，再次进行咨询，并最终确定指标内涵；最后，将指标体系进行统计学处理，在指标间进行探索性因素分析，并对专家的积极性、协调系数和权威程度做出科学判断。

具体流程如图 6.1 所示。

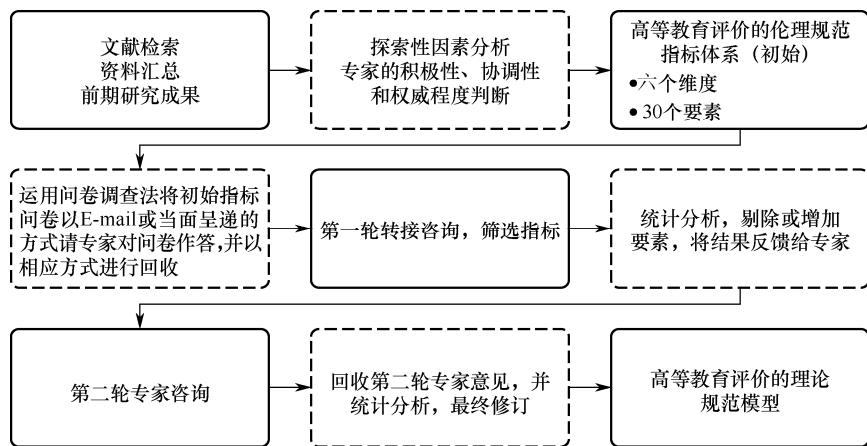


图 6.1 高等教育评价伦理规范指标体系构建的基本流程

6.2 高等教育评价伦理规范探索性因子分析

在资料调研和前期研究的基础上，结合高等教育评价伦理原则的界定，

以及高等教育评价伦理认知情况及伦理满意度、需求情况的调查结果,参照美国1981年《课程、项目和学习材料评定标准》(*The Standards for Evaluations of Education Programs, Projects and Materials*)、1988年《人员评价标准》(*The Personnel Evaluation Standards*)、1994年《项目评价标准》(*The Program Evaluation Standards*)、1995年《评价人员行为准则》(*The Guiding Principles for Evaluators*)和2002年《学生评价标准》(*The Student Evaluation Standards*),拟根据六项伦理原则分别从六个维度构建高等教育评价的伦理规范模型。

6.2.1 研究目的

从专家的角度评价伦理规范模型各指标间的结构与内容效度,验证六个维度的30个伦理规范指标因素及结构,并赋予权重,确定高等教育评价的伦理规范指标体系。

6.2.2 研究对象

本研究的研究对象与满意度、需求的研究对象一致,以高校学生、高校教师及从事教务工作并直接接触评价工作的高校管理层人员为主要研究对象。研究对象的分布仍为7所调查目标大学,其中“211工程”院校2所,军事院校1所,其他普通院校4所,7所院校均参加过全国(全军)范围开展的本科教学评估工作,具体评估情况见表5.1。本研究共发放问卷400份,回收有效问卷352份,问卷有效率为88%。

6.2.3 研究方法 with 程序

本研究采用的问卷为《高等教育评价伦理需求现状调查》。问卷在需求调查的过程中,充分了解了伦理规范的需求现状,并科学验证了其信度、效度都较好。因此,采用该问卷的调查结果,从六个伦理原则相关的伦理特征维度出发,进行探索性因子分析,拟得出高等教育评价伦理规范的因素模型。

对问卷选项进行探索性因素分析,主要采用主成分分析法(Principal Component Analysis, PCA),并参照碎石图提取公共因子,用方差最大化正交旋转(Varimax Rotation)分析求出旋转因子负荷矩阵,并根据旋转后的因子载荷图使因子具有命名解释性,从而确定高等教育评价的伦理规范要素因子及模型结构。

6.2.4 结果与分析

1. 公正性维度因子分析

在公正性维度，主要体现教育评价在高校中的具体行为特征，包括评价人员的行为、方法以及评价人员的职业道德等伦理范畴。从这一维度的伦理规范的需求调查可以看出，需求程度均在 4.5 以上，强度较高。

从表 6.1 可以看出，大部分相关系数都较高，各变量呈较强的线性关系，能够从中提取公共因子，适合进行因子分析。

表 6.1 公正性维度要素间相关系数矩阵

	V1	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
correlation	Y1	1.000	0.968	0.877	0.903	0.853
	Y2	0.968	1.000	0.870	0.898	0.842
	Y3	0.877	0.870	1.000	0.951	0.983
	Y4	0.903	0.898	0.951	1.000	0.937
	Y5	0.853	0.842	0.983	0.937	1.000

由表 6.2 可以看出，巴特利特球形检验统计量的观测值为 3596.749，相应的概率 P 值接近 0。如果显著性水平 α 为 0.05，由于概率 P 值小于显著性水平 α ，则认为相关系数矩阵与单位阵有显著差异。同时，KMO 值为 0.840，根据凯泽给出的常用 KMO 度量标准（0.9 以上表示非常适合，0.8 表示适合，0.7 表示一般，0.6 表示不太适合，0.5 以下表示极不适合）^①可知，原有变量要素适合进行因子分析。

表 6.2 KMO 和巴特利特球形检验

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.840
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3596.749
	df	10
	Sig.	0.000

根据原有要素变量的相关系数矩阵，采用主成分分析法提取因子，分析结果如表 6.3 所示。数据表明，如果对原有的 5 个变量采用主成分分析方法提取所有特征值，原有变量的所有方差都可被解释，变量的共同度均较高。因为因

① 薛薇. 统计分析与 SPSS 的应用（第三版）[M]. 北京：中国人民大学出版社，2011

子个数小于原有变量的个数才是因子分析的目标，因此提取 2 个特征值，可以发现共同度均在 0.90 以上，各个变量的信息丢失都较少，因此本次因子提取的效果较理想。从因子解释原有变量总方差的情况（见表 6.4）来看，第 2 列至第 4 列描述了因子分析初始解的情况。可以看出，第 1 个因子的特征值为 4.633，解释 5 个项目要素变量总方差的 92.677%，累计方差贡献率为 92.677%；第 2 个因子的特征值为 0.262，解释原有 5 个变量总方差的 5.247%，累计方差贡献率为 97.915%。其余数据含义类似。第 5 列至第 7 列描述了因子解的情况，可以看出，由于指定 2 个因子，2 个因子共解释了原有变量总方差的 97.915%。总体上，原有变量的信息丢失较少，因子分析效果较理想。第 8 列至第 10 列描述了最终因子解的情况，可见，因子旋转后，总体累计方差贡献率没有改变，没有影响原有变量共同度，并重新分配了各因子解释原有变量的方差，便于因子解释。

表 6.3 因子分析中的变量共同度
Communalities

V1	Initial	Extraction
保证评价人员的诚信（Y1）	1.000	0.913
尊重评价对象（Y2）	1.000	0.904
满足不同评价对象的不同需求（Y3）	1.000	0.947
评价行为受到监督（Y4）	1.000	0.949
保证评价行为、方法的科学性（Y5）	1.000	0.920

Extraction Method: Principal Component Analysis.

表 6.4 高等教育评价伦理规范公共性需求因子解释的总方差情况

Component	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.633	92.667	92.667	4.633	92.667	92.667	2.577	51.541	51.541
2	0.262	5.247	97.915	0.262	5.247	97.915	2.319	46.374	97.915
3	0.058	1.158	99.073						
4	0.031	0.630	99.703						
5	0.015	0.297	100.000						

如图 6.2 所示,横坐标为因子数目,纵坐标为特征值。可以看出,第 1 个因子的特征值很高,对解释原有变量的贡献最大,第 3 个以后的因子特征值都较小,对解释原有变量的贡献较少。从碎石图的陡坡特征也可明显看出高山脚下的碎石效果,因此提取 2 个因子是合适的。

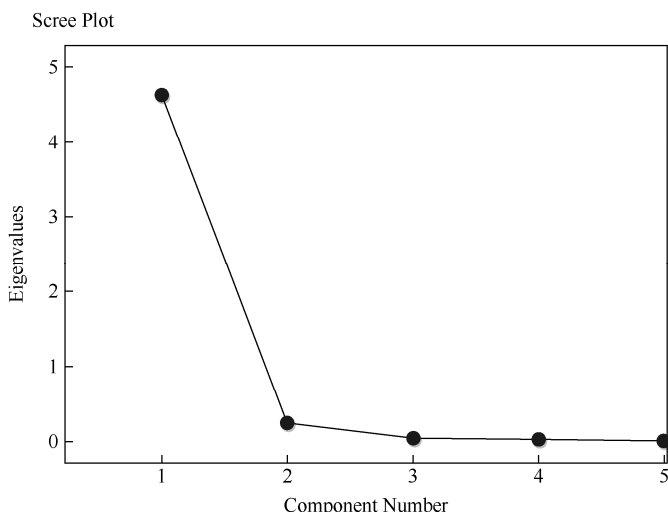


图 6.2 公正性维度各要素主成分分析公共因子碎石图

表 6.5 显示了这一维度的项目要素采用方差极大法对因子载荷矩阵实行正交旋转,并按从大到小排序的结果。从序列先后可以发现 Y5、Y3 项目要素在 F1 因子上有较高的载荷,F1 因子也主要解释了这几个变量,可解释为高等教育评价伦理规范必需的“科学”要素。Y4、Y1、Y2 项目要素则在 F2 因子上有较高的载荷,F2 因子主要解释了这几个变量,可解释为高等教育评价伦理规范的“尊重”要素。结合旋转后的因子载荷如图 6.3 所示,Y5、Y2 分别比较靠近 F1、F2 坐标轴,表明如果分别用 F1、F2 刻画这两个要素,信息丢失较少,效果较好。因此,结合前面的研究,命名这两个因子为“科学”和“尊重”。

2. 真实性维度因子分析

真实性维度主要体现了高校教育评价过程中各种情况的属实与否,包含对待评价结论的态度、评价人员的专业与资质、评价内容的真实性以及流程的透明度等伦理范畴。从这一维度的伦理规范的需求调查可以看出,需求程

度均在 4.5 以上，强度较高。

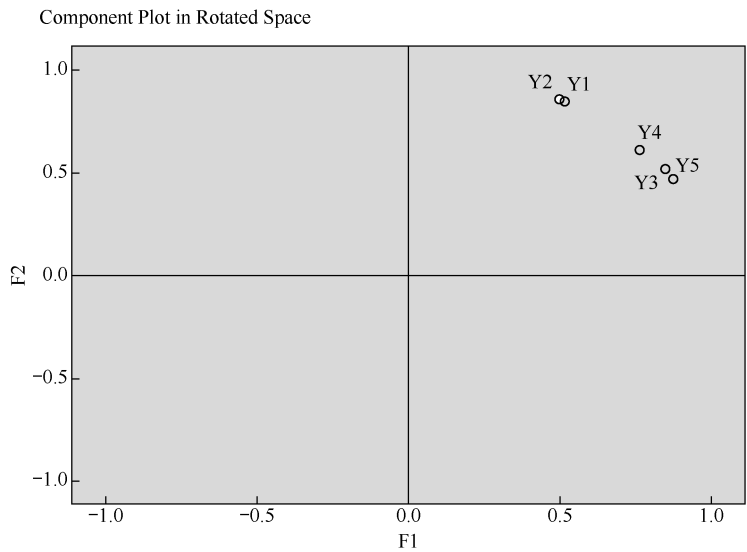


图 6.3 公正性维度各要素主成分分析公共因子碎石图

表 6.5 公正性维度项目要素负荷矩阵
Rotated Component Matrix^a

项目要素	component	
	F1	F2
保证评价行为、方法的科学性（Y5）	0.859	0.474
满足不同评价对象的不同需求（Y3）	0.826	0.531
评价行为受到监督（Y4）	0.459	0.881
保证评价人员的诚信（Y1）	0.624	0.734
尊重评价对象（Y2）	0.668	0.702
因子命名（F1/F2）	科学	尊重

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 3 iterations.

从表 6.6 可以看出，大部分相关系数都较高，各变量呈较强的线性关系，能够从中提取公共因子，适合进行因子分析。

表 6.6 真实性维度要素间相关系数矩阵

	V2	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10
correlation	Y1	1.000	0.915	0.839	0.925	0.827

(续表)

	V2	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10
correlation	Y2	0.915	1.000	0.916	0.880	0.870
	Y3	0.839	0.916	1.000	0.918	0.926
	Y4	0.925	0.880	0.918	1.000	0.901
	Y5	0.827	0.870	0.926	0.901	1.000

由表 6.7 可以看出, 巴特利特球形检验统计量的观测值为 2978.796, 相应的概率 P 值接近 0。如果显著性水平 α 为 0.05, 由于概率 P 值小于显著性水平 α , 则认为相关系数矩阵与单位阵有显著差异。同时 KMO 值在 0.7 以上, 可知原有变量要素适合进行因子分析。

表 6.7 KMO 和巴特利特球形检验

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.755
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2978.796
	df	10
	Sig.	0.000

根据原有要素变量的相关系数矩阵, 采用主成分分析法提取因子, 分析结果如表 6.8 所示。数据表明, 如果对原有的 5 个变量采用主成分分析方法提取所有特征值, 原有变量的所有方差都可被解释, 变量的共同度均较高。同样遵循因子个数小于原有变量的个数才是因子分析的目标, 因此提取 2 个特征值, 可以发现共同度均在 0.90 以上, 各个变量的信息丢失都较少, 因此本次因子提取的效果较理想。

表 6.8 因子分析中的变量共同度
Communalities

V2	Initial	Extraction
保证评价结论公开、不滥用、误用 (Y6)	1.000	0.987
保证评价人员的专业程度及资质公开情况 (Y7)	1.000	0.928
确保评价内容真实 (Y8)	1.000	0.964
确保评价流程清晰透明 (Y9)	1.000	0.939
对评价对象的实际状况做出真实鉴定与客观判断 (Y10)	1.000	0.962

Extraction Method: Principal Component Analysis.

再从因子解释原有变量总方差的情况 (见表 6.9) 来看, 第 2 列至第 4 列描述了因子分析初始解的情况。可以看出, 第 1 个因子的特征值为 4.567, 解释 5

个项目要素变量总方差的 91.349%，累计方差贡献率为 91.349%；第 2 个因子的特征值为 0.212，解释原有 5 个变量总方差的 4.241%，累计方差贡献率为 95.590%。其余数据含义类似。第 5 列至第 7 列描述了因子解的情况，可以看出，由于指定 2 个因子，2 个因子共解释了原有变量总方差的 95.590%。总体上，原有变量的信息丢失较少，因子分析效果较理想。第 8 列至第 10 列描述了最终因子解的情况，可见，因子旋转后，总体累计方差贡献率没有改变，没有影响原有变量的共同度，并重新分配了各因子解释原有变量的方差，便于因子解释。

表 6.9 高等教育评价伦理规范真实性需求因子解释的总方差情况

Component	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative%
1	4.567	91.349	91.349	4.567	91.349	91.349	2.466	49.315	49.315
2	0.212	4.241	95.590	0.712	4.241	95.590	2.314	46.275	95.590
3	0.125	2.503	98.092						
4	0.074	1.473	99.569						
5	0.022	0.435	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

如图 6.4 所示，第 1 个因子的特征值很高，对解释原有变量的贡献最大，其次是第 2 个因子，第 3 个以后的因子特征值都较小，对解释原有变量的贡献较少，从碎石图的陡坡特征也可明显看出高山脚下的碎石效果，因此提取 2 个因子是合适的。

表 6.10 显示了这一维度的项目要素采用方差极大法对因子载荷矩阵实行正交旋转，并按从大到小排序的结果。从序列先后可以发现 Y10、Y8 项目要素在 F3 因子上有较高的载荷，F3 因子也主要解释了这几个变量，可解释为高等教育评价伦理规范必需的“真实”要素。Y6、Y7、Y9 项目要素则在 F4 因子上有较高的载荷，F4 因子主要解释了这几个变量，可解释为高等教育评价伦理规范的“公开”要素。结合旋转后的因子载荷图（见图 6.5），Y6、Y10 分别比较靠近 F3、F4 坐标轴，表明如果分别用 F3、F4 刻画这两个要素，信息丢失较少，效果较好。因此，结合前面的研究，将这两个因子分别命名为“真实”和“公开”。

表 6.10 真实性维度项目要素旋转后的因子载荷矩阵
Rotated Component Matrix^a

项目要素	component	
	F3	F4
对评价对象的实际状况做出真实鉴定与客观判断（Y10）	0.859	0.474
确保评价内容真实（Y8）	0.826	0.531
保证评价结论公开、不滥用、误用（Y6）	0.459	0.881
保证评价人员的专业程度及资质公开情况（Y7）	0.624	0.734
确保评价流程清晰透明（Y9）	0.668	0.702
因子命名（F3/F4）	真实	公开

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 3 iterations.

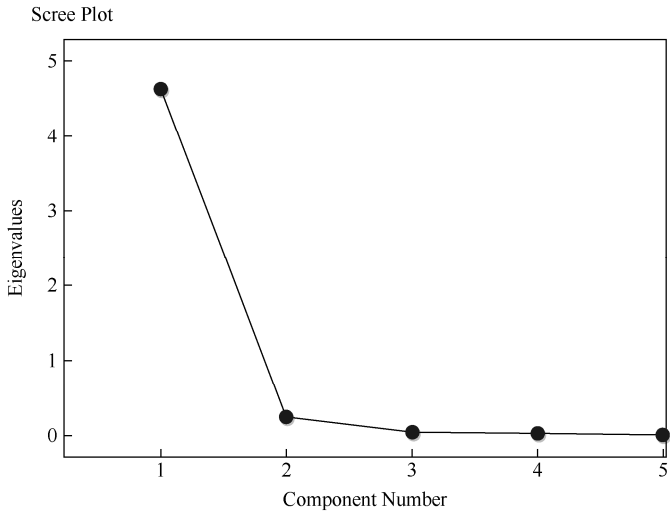


图 6.4 真实性维度各要素主成分分析公共因子碎石图

3. 实效性维度因子分析

实效性维度主要考察高校教育评价对教学工作带来的实际效用如何，能否真正给评价对象带来益处，评价的方式是否体现了有效的监管与督导作用。从这一维度的伦理规范的需求调查可以看出，需求程度均在 4.5 以上，强度较高。

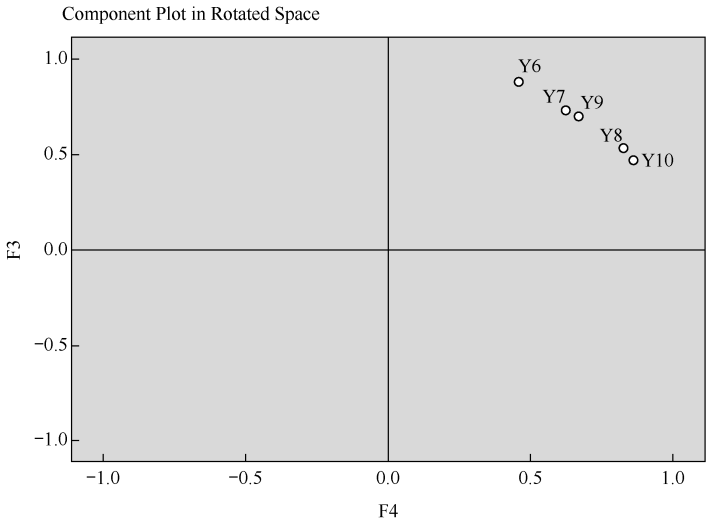


图 6.5 真实性维度项目要素旋转后的因子载荷图

从表 6.11 可以看出，大部分相关系数都较高，各变量呈较强的线性关系，能够从中提取公共因子，适合进行因子分析。

表 6.11 实效性维度要素间相关系数矩阵

	V3	Y11	Y12	Y13	Y14	Y15	Y16
correlation	Y11	1.000	0.861	0.799	0.886	0.919	0.941
	Y12	0.861	1.000	0.798	0.933	0.877	0.837
	Y13	0.799	0.798	1.000	0.829	0.874	0.899
	Y14	0.886	0.933	0.829	1.000	0.933	0.861
	Y15	0.919	0.877	0.874	0.933	1.000	0.900
	Y16	0.941	0.837	0.899	0.861	0.900	1.000

由表 6.12 可以看出，巴特利特球形检验统计量的观测值为 3654.868，相应的概率 P 值接近 0。如果显著性水平 α 为 0.05，由于概率 P 值小于显著性水平 α ，则认为相关系数矩阵与单位阵有显著差异。同时 KMO 值为 0.813，可知原有变量要素适合进行因子分析。

表 6.12 KMO 和巴特利特球形检验

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0.813
Bartlett's Test of Sphericity	3654.868
	15
	0.000

根据原有要素变量的相关系数矩阵,采用主成分分析法提取因子,分析结果如表 6.13 所示。数据表明,如果对原有的 6 个变量采用主成分分析方法提取所有特征值,原有变量的所有方差都可被解释,变量的共同度均较高。提取 2 个特征值,可以发现共同度均在 0.90 以上,各个变量的信息丢失都较少,因此本次因子提取的效果理想。

表 6.13 因子分析中的变量共同度
Communalities

V3	Initial	Extraction
真正对教学工作起到改善作用 (Y11)	1.000	0.907
给评价对象带来益处 (Y12)	1.000	0.945
对教学实施有效的监督 (Y13)	1.000	0.943
确保评价具备鉴定、批判功能 (Y14)	1.000	0.958
评价结果的利用具有导向性 (Y15)	1.000	0.938

Extraction Method: Principal Component Analysis.

再从因子解释原有变量总方差的情况(见表 6.14)来看,第 2 列至第 4 列描述了因子分析初始解的情况。可以看出,第 1 个因子的特征值为 4.567,解释 5 个项目要素变量总方差的 91.349%,累计方差贡献率为 91.349%;第 2 个因子的特征值为 0.212,解释原有 5 个变量总方差的 4.241%,累计方差贡献率为 95.590%。其余数据含义类似。第 5 列至第 7 列描述了因子解的情况,可以看出,由于指定 2 个因子,2 个因子共解释了原有变量总方差的 95.590%。总体上,原有变量的信息丢失较少,因子分析效果较理想。第 8 列至第 10 列描述了最终因子解的情况,可见,因子旋转后,总体累计方差贡献率没有改变,没有影响原有变量的共同度,并重新分配了各因子解释原有变量的方差,便于因子解释。

表 6.14 高等教育评价伦理规范真实性需求因子解释的总方差情况

Component	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.385	89.742	89.742	5.385	89.742	89.742	2.980	49.659	49.659
2	0.260	4.327	94.068	0.260	4.327	94.068	2.665	44.409	94.068

(续表)

Component	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
3	0.187	3.114	97.183						
4	0.101	1.678	98.861						
5	0.045	0.751	99.612						
6	0.023	0.388	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

如图 6.6 所示, 第 1 个因子的特征值很高, 对解释原有变量的贡献最大, 其他因子对解释原有变量的贡献较少, 结合碎石图的陡坡特征也可看出高山脚下的碎石效果, 因此提取 2 个因子是合适的。

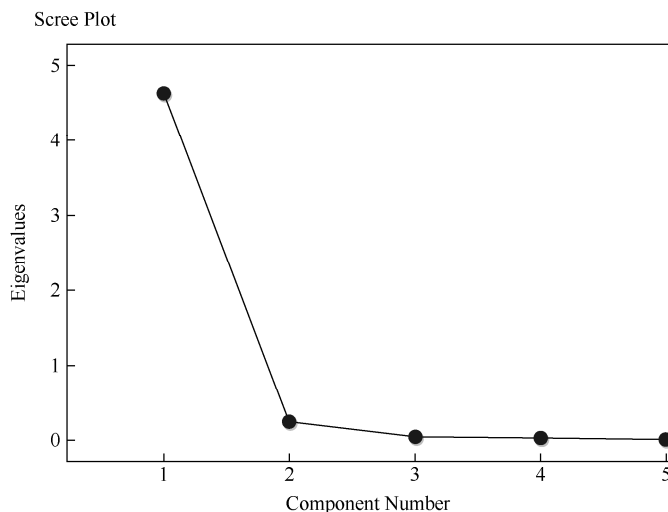


图 6.6 真实性维度各要素主成分分析公共因子碎石图

表 6.15 显示了这一维度的项目要素采用方差极大法对因子载荷矩阵实行正交旋转, 并按从大到小排序的结果。从序列先后可以发现 Y12、Y14、Y15、Y11 项目要素在 F5 因子上有较高的载荷, F5 因子也主要解释了这几个变量, 可解释为高等教育评价行为怎样才能体现有效的监督。Y13、Y16 项目要素则在 F6 因子上有较高的载荷, F6 因子也主要解释了这几个变量,

可解释为高等教育评价针对教学工作如何开展才能为评价对象带来益处，使教学工作得到有效改善。结合旋转后的因子载荷图（见图 6.7），Y13、Y14 分别比较靠近 F5、F6 坐标轴，表明如果分别用 F5、F6 刻画这两个要素，信息丢失较少，效果较好。因此，结合前面的研究，将这两个因子分别命名为“监督”和“益处”。

表 6.15 实效性维度项目要素旋转后的因子载荷矩阵
Rotated Component Matrix^a

项目要素	component	
	F5	F6
给评价对象带来益处（Y12）	0.865	0.443
确保评价具备鉴定、批判功能（Y14）	0.835	0.510
评价结果的利用具有导向性（Y15）	0.715	0.654
真正对教学工作起到改善作用（Y11）	0.714	0.631
对教学实施有效的监督（Y13）	0.441	0.865
能够在政府、管理者、办学机构以及社会大众之间起到高等教育信息沟通的中介作用（Y16）	0.565	0.796
因子命名（F5/F6）	监督	益处

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

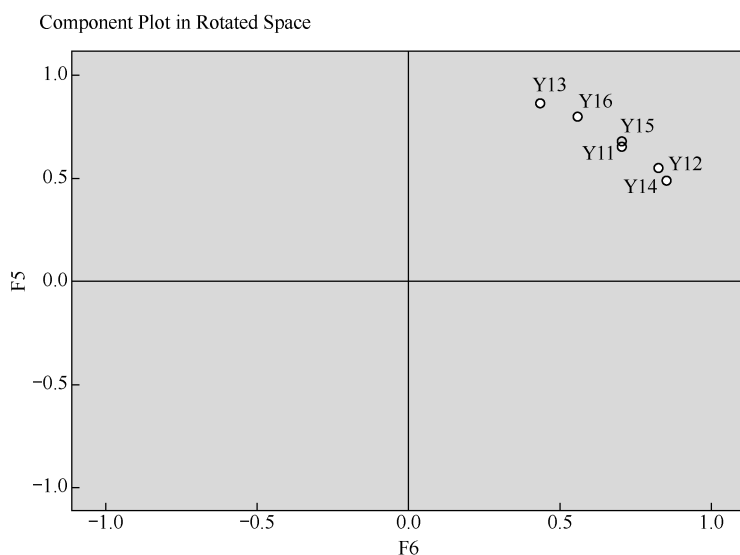


图 6.7 实效性维度项目要素旋转后的因子载荷图

4. 主体性维度因子分析

主体性维度主要从高校教育评价的活动主体考虑，主体不同，所带来的评价理念也不同，评价的主体反映不同的评价价值观。从这一维度的伦理规范的需求调查可以看出，需求程度除“政府评价为主体”要素的均值在 4 以下外，其他均在 4.5 以上。但政府评价是目前我国主要的评价形式，因此也作为伦理规范模型构建的要素之一。

从表 6.16 可以看出，大部分相关系数都较高，各变量呈较强的线性关系，能够从中提取公共因子，适合进行因子分析。

表 6.16 实效性维度要素间相关系数矩阵

	V4	Y17	Y18	Y19	Y20	Y21
correlation	Y17	1.000	0.892	0.882	0.887	0.864
	Y18	0.892	1.000	0.943	0.925	0.880
correlation	Y19	0.882	0.943	1.000	0.969	0.920
	Y20	0.887	0.925	0.969	1.000	0.874
	Y21	0.864	0.880	0.920	0.874	1.000

由表 6.17 可以看出，巴特利特球形检验统计量的观测值为 3063.164，相应的概率 P 值接近 0。如果显著性水平 α 为 0.05，由于概率 P 值小于显著性水平 α ，则认为相关系数矩阵与单位阵有显著差异。同时 KMO 值为 0.847，可知原有变量要素适合进行因子分析。

表 6.17 KMO 和巴特利特球形检验

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0.847
Bartlett's Test of Sphericity	3063.164
	10
	0.000

根据原有要素变量的相关系数矩阵，采用主成分分析法提取因子，分析结果如表 6.18 所示。数据表明，如果对原有的 5 个变量采用主成分分析方法提取所有特征值，原有变量的所有方差都可被解释，变量的共同度均较高。提取 1 个特征值，可以发现共同度均在 0.90 以上，各个变量的信息丢失都较少，因此本次因子提取的效果较理想。

表 6.18 因子分析中的变量共同度
Communalities

V4	Initial	Extraction
政府评价为主体（Y17）	1.000	0.922
确定自我评价的有效比例（Y18）	1.000	0.932
规范公众、社会评价的参与比例（Y19）	1.000	0.944
主体观多元化（Y20）	1.000	0.925
确保学生评教的有效比例（Y21）	1.000	0.875

Extraction Method: Principal Component Analysis.

再从因子解释原有变量总方差的情况（见表 6.19）来看，提取的因子解释了原有变量总方差的 92.667%。总体上，原有变量的信息丢失较少，因子分析效果较理想。

表 6.19 高等教育评价伦理规范公共性需求因子解释的总方差情况

Component	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative%
1	7.165	92.106	92.106	4.598	91.958	91.958
2	0.306	3.939	96.045			
3	0.171	2.193	98.238			
4	0.111	1.433	99.670			
5	0.026	0.330	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

如图 6.8 所示，第 1 个因子的特征值很高，对解释原有变量的贡献最大，其他因子对解释原有变量的贡献较少，结合碎石图的陡坡特征也可看出高山脚下的碎石效果，因此提取 1 个因子是合适的。

表 6.20 显示了这一维度的项目要素产生的负荷矩阵，按从大到小排序，从序列先后可以发现“主体观多元化”项目要素与因子 F7 相关性最强。因此，结合前面的研究，将此因子命名为“主体多元化”。

5. 合理性维度因子分析

合理性维度主要从高校教育评价目的合理性考虑，评价出于什么角度、

出于满足怎样的评价目标，是这一维度调查的初衷。从需求调查可以看出，评价的目的涉及4个方面，包括符合提高改善教育水平、得到社会的认同、重视相关利益主体的需要，以及管理层的利益在评价中的地位等。从这一维度的伦理规范的需求调查可以看出，需求程度除“管理层的利益”要素的均值在3以下外，其他均在4以上。

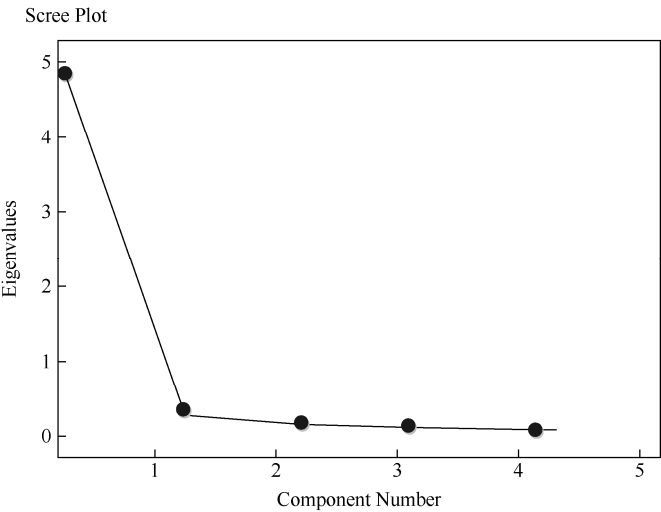


图 6.8 主体性维度各要素主成分分析公共因子碎石图

表 6.20 主体性维度项目要素旋转后的因子载荷矩阵

Component Matrix ^a	
项目要素	component
	F7
主体观多元化（Y20）	0.972
规范公众、社会评价的参与比例（Y19）	0.965
确定自我评价的有效比例（Y18）	0.962
确保学生评教的有效比例（Y21）	0.960
政府评价为主体（Y17）	0.930
因子命名（F7）	主体多元化

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 component extracted.

从表 6.21 可以看出，大部分相关系数都较高，各变量呈较强的线性关系，能够从中提取公共因子，适合进行因子分析。

表 6.21 合理性维度要素间相关系数矩阵

	V5	Y22	Y23	Y24	Y25
correlation	Y22	1.000	0.963	0.956	0.817
	Y23	0.963	1.000	0.958	0.790
	Y24	0.956	0.958	1.000	0.776
	Y25	0.817	0.790	0.776	1.000

由表 6.22 可以看出, 巴特利特球形检验统计量的观测值为 2245.576, 相应的概率 P 值接近 0。如果显著性水平 α 为 0.05, 由于概率 P 值小于显著性水平 α , 则认为相关系数矩阵与单位阵有显著差异。同时 KMO 值为 0.856, 可知原有变量要素适合进行因子分析。

表 6.22 KMO 和巴特利特球形检验

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0.856
Bartlett's Test of Sphericity	2245.576
	6
	0.000

根据原有要素变量的相关系数矩阵, 采用主成分分析法提取因子, 分析结果如表 6.23 所示。数据表明, 如果对原有的 5 个变量采用主成分分析方法提取所有特征值, 原有变量的所有方差都可被解释, 变量的共同度均较高。提取 1 个特征值, 可以发现共同度均在 0.90 以上, 各个变量的信息丢失都较少, 因此本次因子提取的效果较理想。

表 6.23 因子分析中的变量共同度
Communalities

V5	Initial	Extraction
评价的目的符合提高、改善教育水平的内涵 (Y22)	1.000	0.974
得到社会认同、认可、接受 (Y23)	1.000	0.975
重视相关利益主体的需要 (Y24)	1.000	0.973
确保管理层的利益在评价中的主导地位 (Y25)	1.000	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

再从因子解释原有变量总方差的情况 (见表 6.24) 来看, 第 2 列至第 4 列描述了因子分析初始解的情况。可以看出, 第 1 个因子的特征值为 3.636, 解释 5 个项目要素变量总方差的 90.905%, 累计方差贡献率为 90.905%; 第 2

个因子的特征值为 0.285，解释原有 5 个变量总方差的 7.120%，累计方差贡献率为 98.025%。其余数据含义类似。第 5 列至第 7 列描述了因子解的情况，可以看出，由于指定 2 个因子，2 个因子共解释了原有变量总方差的 98.025%。总体上，原有变量的信息丢失较少，因子分析效果较理想。第 8 列至第 10 列描述了最终因子解的情况，可见，因子旋转后，总体累计方差贡献率没有改变，没有影响原有变量的共同度，并重新分配了各因子解释原有变量的方差，便于因子解释。

表 6.24 高等教育评价伦理规范合理性需求因子解释的总方差情况

Component	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.636	90.905	90.905	3.636	90.905	90.905	2.516	62.903	62.903
2	0.285	7.120	98.025	0.285	7.120	98.025	1.405	35.122	98.025
3	0.043	1.082	99.108						
4	0.036	0.892	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

如图 6.9 所示，第 1 个因子的特征值很高，对解释原有变量的贡献最大，

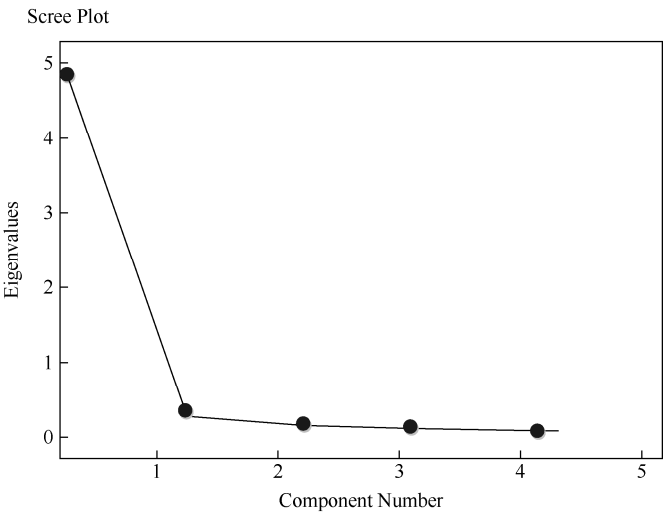


图 6.9 合理性维度各要素主成分分析公共因子碎石图

第 3 个以后的因子的特征值都较小,对解释原有变量的贡献很小,其他因子对解释原有变量的贡献较少,结合碎石图的陡坡特征也可看出高山脚下的碎石效果,因此提取 2 个因子是合适的。

表 6.25 显示了这一维度的项目要素采用方差极大法对因子载荷矩阵实行正交旋转,并按从大到小排序的结果。从序列先后可以发现 Y24、Y23、Y22 项目要素在 F8 因子上有较高的载荷,F8 因子也主要解释了这几个变量,可解释为满足教育目标的合理性评价。Y25 项目要素则在 F9 因子上有较高的载荷,F9 因子也主要解释了这个变量,可解释为满足管理目标的合理性评价。结合旋转后的因子载荷图(见图 6.10),Y24、Y25 分别比较靠近 F8、F9 坐标轴,

表 6.25 合理性维度项目要素旋转后的因子载荷矩阵
Rotated Component Matrix^a

项目要素	component	
	F8	F9
评价的目的符合提高、改善教育水平的内涵(Y22)	0.893	0.418
得到社会认同、认可、接受(Y23)	0.884	0.440
重视相关利益主体的需要(Y24)	0.858	0.488
确保管理层的利益在评价中的主导地位(Y25)	0.448	0.894
因子命名(F8/F9)	目的性	理性

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Plot in Rotated Space

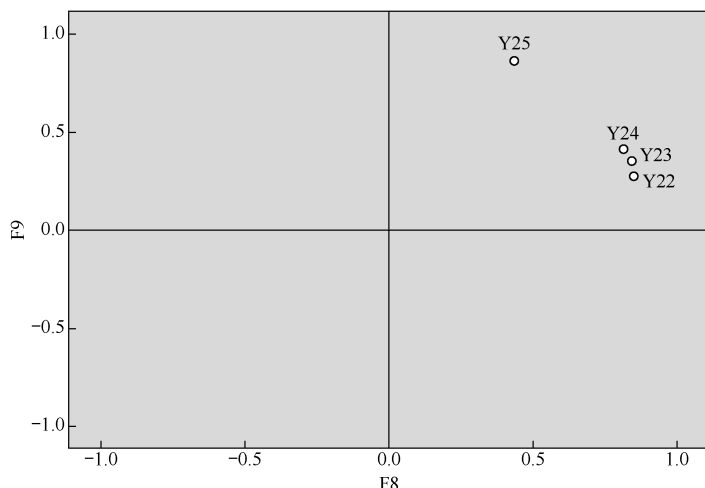


图 6.10 合理性维度项目要素旋转后的因子载荷图

表明如果分别用 F8、F9 刻画这两个要素，信息丢失较少，效果较好。因此，结合前面的研究，将这两个因子分别命名为“目的性”和“理性”，即保持评价合理的目的性及在评价中保持理性。

6. 人文性维度因子分析

人文性维度主要从高校教育评价是否重视人文观念，评价是否突出以人为本，是否符合教育提高人的价值为基点，并且在关注长远利益方面的表现以及在对待或利用评价结果方面是否尊重评价对象等。从需求调查可以看出，坚持以人为本的评价理念是大多数评价对象所向往并强烈需求的。

从表 6.26 可以看出，大部分相关系数都较高，各变量呈较强的线性关系，能够从中提取公共因子，适合进行因子分析。

表 6.26 人文性维度要素间相关系数矩阵

	V6	Y26	Y27	Y28	Y29	Y30
correlation	Y26	1.000	0.963	0.952	0.953	0.908
	Y27	0.963	1.000	0.955	0.960	0.913
	Y28	0.952	0.955	1.000	0.910	0.857
	Y29	0.953	0.960	0.910	1.000	0.949
	Y30	0.908	0.913	0.857	0.949	1.000

由表 6.27 可以看出，巴特利特球形检验统计量的观测值为 3599.066，相应的概率 P 值接近 0。如果显著性水平 α 为 0.05，由于概率 P 值小于显著性水平 α ，则认为相关系数矩阵与单位阵有显著差异。同时 KMO 值为 0.881，可知原有变量要素适合进行因子分析。

表 6.27 KMO 和巴特利特球形检验

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0.881
Bartlett's Test of Sphericity	3599.066
	10
	0.000

根据原有要素变量的相关系数矩阵，采用主成分分析法提取因子并选取大于 1 的特征值，分析结果如表 6.28 所示。数据表明，如果对原有的 5 个变量采用主成分分析方法提取所有特征值，原有变量的所有方差都可被解释，

变量的共同度均较高。提取 1 个特征值，可以发现共同度均在 0.90 以上，各个变量的信息丢失都较少，因此本次因子提取的效果较理想。

表 6.28 因子分析中的变量共同度
Communalities

V6	Initial	Extraction
坚持“以人为本”的评价理念（Y26）	1.000	0.965
以实现和提高人的价值为根本（Y27）	1.000	0.971
关注长远利益（Y28）	1.000	0.924
关注评价对象的精神需求（Y29）	1.000	0.963
评价结果的利用（Y30）	1.000	0.905

Extraction Method: Principal Component Analysis.

再从因子解释原有变量总方差的情况（见表 6.29）来看，提取的因子解释了原有变量总方差的 94.575%。总体上，原有变量的信息丢失较少，因子分析效果较理想。

表 6.29 高等教育评价伦理规范人文性需求因子解释的总方差情况

Component	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.729	94.575	94.575	4.729	94.575	94.575
2	0.164	3.271	97.846			
3	0.045	0.902	98.748			
4	0.038	0.754	99.503			
5	0.025	0.497	100.000			

如图 6.11 所示，第 1 个因子的特征值很高，对解释原有变量的贡献最大，其他因子对解释原有变量的贡献较少，结合碎石图的陡坡特征也可看出高山脚下的碎石效果，因此提取 1 个因子是合适的。

表 6.30 显示了这一维度的项目要素产生的负荷矩阵，并按从大到小排序，从序列先后可以发现“以实现和提高人的价值为根本”项目要素与因子 F10 相关性最强。因此，结合前面的研究，将此因子命名为“人本观念”。

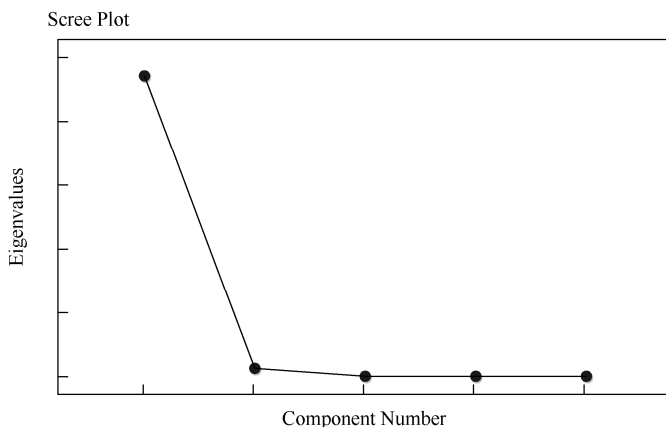


图 6.11 人文性维度各要素主成分分析公共因子碎石图

表 6.30 人文性维度项目要素因子载荷矩阵

Component Matrix ^a	
项目要素	component
	F10
以实现和提高人的价值为根本 (Y27)	0.985
坚持“以人为本”的评价理念 (Y26)	0.982
关注评价对象的精神需求 (Y29)	0.982
关注长远利益 (Y28)	0.961
重视评价结果 (Y30)	0.951
因子命名 (F10)	人本观念

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 component extracted.

6.3 高等教育评价伦理规范模型构建

6.3.1 模型结构确定

高等教育评价的伦理规范模型，是在对高等教育评价的现实伦理需求进行研究，结合高等教育评价的伦理原则构建而成的。规范模型从六个维度出发，即从六个伦理原则的不同伦理视角，进行探索性因素分析，提取 10 个要素因子 (F1~F10)，并由 30 个要素来进行因子解释 (见图 6.12)，进而构建高等教育评价的伦理规范模型。

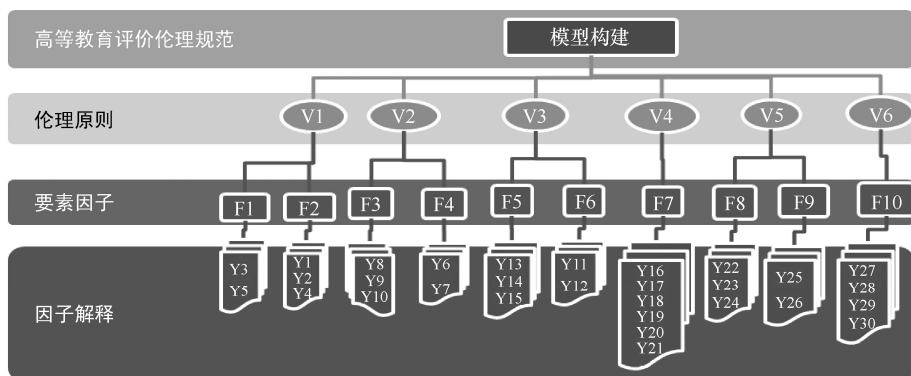


图 6.12 高等教育评价伦理规范因子模型

6.3.2 模型评价及修正

模型基本结构框架确定后，将各维度及各要素的基本情况以问卷的形式进行专家咨询。运用德尔菲法进行两轮专家咨询，讨论并确定高等教育评价的最终伦理规范模型。咨询表的发放和回收均采用直接交送或 E-mail 方式。

专家的选择是德尔菲法的关键环节，所选择的问卷发放对象应是了解这一研究问题的专家。专家人数应根据研究项目的规模和精度而定，人数太少会限制学科的代表性，人数太多则难以组织，数据处理复杂且工作量大。一般情况下，预测的精度与专家人数呈函数关系，即随着专家人数的增加，精度提高。有关研究表明，专家的人数不得少于 13 人，专家人数以 15~50 人比较适宜，但对于一些重大问题，专家人数可以扩大一些。本研究的专家选择的条件如下：

第一，具有一定教育学理论知识和实践经验的高等教育学专业的教授。

第二，比较熟悉高校学术管理工作的有教育经验的专家或管理人员。

第三，高校有管理经验的管理人员。

第四，深刻领会本研究的意义，认真回答咨询问卷。

本研究的主题是高等教育评价的伦理规范模型，为了构建合理性高、权威性高的指标体系，研究选取了 20 位高校中从事教育评估及督导工作的专家进行指标判断。专家的基本情况如表 6.31 所示。

表 6.31 选择咨询专家的基本情况（n = 20）

结 构	类 别	人 数	%
性 别	男	12	60.0
	女	8	40.0
年 龄	30~40	—	—
	40~50	9	45.0
	50~60	11	55.0
职 称	初级	—	—
	中级	—	—
	高级	20	100.0
从事专业工作时间	3 年以下	—	—
	3~5 年	2	10.0
	5~10 年	15	75.0
	10 年以上	3	15.0

因此，本研究所选择的专家均为各高校从事高等教育研究或管理的专家，职称均为副教授以上，并且对教育评价有一定的研究和了解。专家咨询共发出咨询表 20 份，回收 20 份，回收率为 100%。从专家问卷回收的情况自我选择判断的依据情况及对咨询主题的熟悉程度（如表 6.32 和图 6.13 所示）来看，均显示了较好的专家积极系数及权威程度。

表 6.32 专家判断咨询主题的依据

判断依据	专家自我评价（依据程度）			M±S
	大（3）	中（2）	小（1）	
工作经验	14	6	—	2.7±0.458
理论分析	9	11	—	2.45±0.497
参考国内外资料或同行了解	10	7	3	2.35±0.726
直观感觉	—	6	14	1.3±0.458

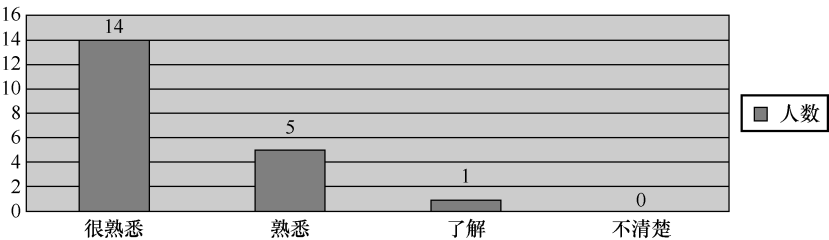


图 6.13 专家对咨询主题的熟悉程度

1. 指标筛选

专家咨询的目标是从专家角度了解模型各级指标的重要程度、命名合理性及规范程度。要求接受咨询的专家选出不同指标的重要程度，目的是筛选出对高等教育伦理规范有重要影响的因素，为第二轮调查咨询做准备，从而按重要程度做等级划分。建议专家从“很不重要”“较不重要”“不重要”“较重要”“重要”“很重要”6个层级进行打分，分别赋予分值1、2、3、4、5、6，以方便赋予权重，并提示专家剔除均值低于3的要素；同时，建议专家如有其他意见，或感觉要素表述不理想的文字，可直接进行修改。

从回收统计的数据来看，20位专家均未对一级指标做修改，对二级指标的部分项目建议进行了合并或文字修改。综合专家的意见，并对结果进行分析，可以发现，在维度和要素中，通过对每轮结果均值的计算可以得到，维度中平均值最大的是V3、V6（值为6），平均值最小的为V2、V4、V5（值为5），即专家认为高等教育伦理规范的实效性和人文性最为重要，其次是公正性，然后是真实性、主体性和合理性；要素中Y25、Y30的分值较小，分别为2.45和2.90，说明“确保管理层的利益在评价中的主导地位”和“重视评价结果”要素的重要程度不大，但建议做内涵修改（见表6.33）。

专家在提供修改意见时，针对个别条目做出了文字调整，提出了应结合要素的内涵来确定具体伦理规范的内容，并修正了表达的格式和文字的描述准确性。

2. 模型内涵

在六个基本伦理原则的基础上，最终确立10项内涵要素为结构框架的高等教育评价伦理规范模型（见图6.14），其内涵解释如下：

第一，如何体现高等教育评价伦理规范中公平原则，即需要体现评价行为和方法的科学性以及尊重评价对象的具体表征。“科学”（scientific）的程序和“尊重”（respect）人的态度保证了评价的公平性。

第二，如何体现高等教育评价伦理规范中的真实原则，即反对与“真实”（truth）相悖的虚假、隐瞒及欺骗，并且体现真实必然需要评价的相关成分的“公开”（publicity）。

第三，实效原则，实际上体现为高等教育评价中“督导”（supervise）功能和有益性“促进”（promotion）功能的体现情况。这两项功能是高等教育评价的实质作用，有效的督导、积极的促进能够体现评价的实际效用。

表 6.33 高等教育评价伦理规范专家咨询指标体系

维度 (v)	重要程度 (M)	要素 (Y)	修正要素	重要程度 (M)
公正性 (v1)	5.60	保证评价人员的诚信 (Y1)		5.05
		确保评价行为受到监督 (Y2)		4.75
		满足不同评价对象的不同需求 (Y3)		4.90
		尊重评价对象 (Y4)		5.26
		保证评价行为、方法的科学性 (Y5)		4.90
真实性 (v2)	5.10	保证评价结论公开、不滥用、误用 (Y6)		4.40
		保证评价人员的专业程度及资质公开情况 (Y7)		3.95
		确保评价内容真实 (Y8)		4.55
		确保评价流程清晰透明 (Y9)		4.75
		对评价对象的实际状况做出真实鉴定与客观判断 (Y10)		5.00
实效性 (v3)	5.65	真正对教学工作起到改善作用 (Y11)		5.05
		给评价对象带来益处 (Y12)		5.00
		对教学实施有效的监督 (Y13)		5.00
		确保评价具备鉴定、批判功能 (Y14)		4.35
		评价结果的利用具有导向性 (Y15)		4.85
		能够在政府、管理者、办学机构以及社会大众之间起到高等教育信息沟通的中介作用 (Y16)		4.75

(续表)

维度 (v)	重要程度 (M)	要素 (Y)	修正要素	重要程度 (M)
主体性 (v4)	4.89	以政府为主体的评价 (Y17)	政府在评价中的作用和角色定位	3.00
		确定自我评价的有效比例 (Y18)		4.10
		规范公众、社会评价的参与比例 (Y19)		4.85
		主体观多元化 (Y20)		4.35
		确保学生评教的有效比例 (Y21)		4.55
合理性 (v5)	5.16	评价的目的符合提高、改善教育水平的内涵 (Y22)		5.05
		得到社会认同、认可、接受 (Y23)		5.00
		重视相关利益主体的需要 (Y24)		4.45
		确保管理层的利益在评价中的主导地位 (Y25)	进一步规范管理手段在评价中的应用	2.45
人文性 (v6)	5.53	坚持“以人为本”的评价理念 (Y26)		4.90
		以实现和提高人的价值为根本 (Y27)		5.25
		关注长远利益 (Y28)		5.20
		关注评价对象的精神需求 (Y29)		4.80
		重视评价结果 (Y30)	不过分追求评价结果	2.90

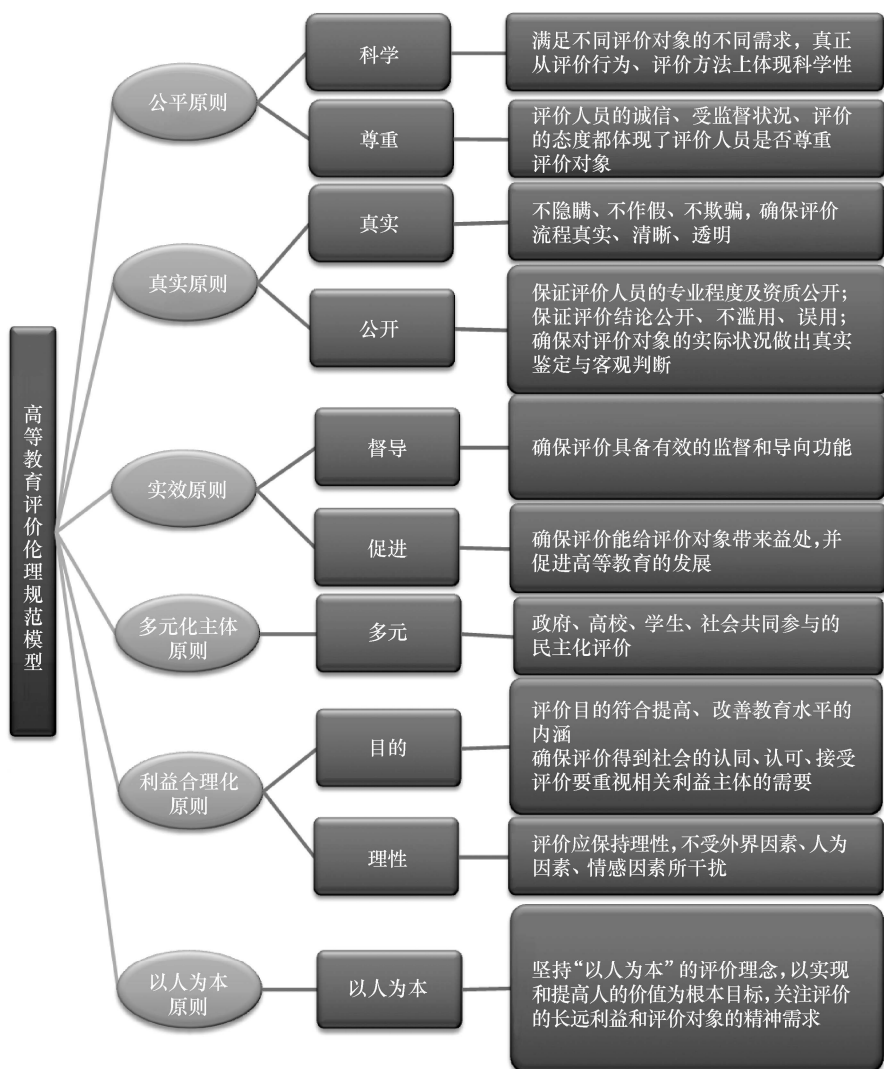


图 6.14 高等教育评价伦理规范的六维度 10 要素（因子）模型

第四，如何体现高等教育评价的多元化主体原则，即体现“多元”（diversified）的主体观，倡导高等教育的多方主体共同参与、民主评价。

第五，如何体现高等教育评价的利益合理化原则，从符合教育“目的”（educational purposes）性和遵从“理性”（rationality），不受外界因素、人为因素及经济、环境因素或情感因素的影响，对待评价保持理性。

第六，如何体现高等教育评价的以人为本的原则，即从教书育人的根本

理念出发,明确“以人为本”(people-oriented)的评价应关注教育的长远利益和评价的发展性影响。

6.4 本章小结

本章主要采用探索性因素分析,对伦理规范的公平、真实、实效、多元化主体、利益合理、以人为本六大伦理原则的不同维度间的因素,进行结构关系及内在关联度的验证,提取相关要素(因子),即科学、尊重、真实、公开、督导、促进、多元、目的、理性、以人为本,并赋予不同的要素(因子)内涵,通过德尔菲法进行专家咨询及模型验证,讨论并确定高等教育评价最终的六维度10要素伦理规范模型:公正性维度,即从“科学”的评价程序及“尊重”评价对象的态度方面保证评价的公平原则;真实性维度,即为了维护评价的真实原则,反对与“真实”相悖的虚假、隐瞒及欺骗,保证评价相关成分“公开”透明;实效性维度,从高等教育评价的“督导”功能及有益性“促进”功能保证教育评价的实效原则;主体性维度,体现“多元”的主体观,倡导高等教育评价的多元化主体原则;合理性维度,即体现高等教育评价的利益合理化原则,要求评价符合教育的“目的”性并进行“理性”评价;人文性维度,即保证高等教育评价“以人为本”的评价原则,关注高等教育的长远利益及评价的发展性影响。

第7章 主要研究结论与讨论

本章旨在归纳整理本研究的结论、创新点，并根据研究内容讨论高等教育评价伦理的相关问题，最后指出研究的局限，并提出后续研究的具体建议。

7.1 主要研究结论

(1) 通过高等教育评价伦理认知现状的调查，由宏观层面的描述性调查及由现实角度展开的对高等教育评价的伦理思考，分析高等教育评价的伦理困境及其原因。第一，对评价内涵及功能的认知调查表明，高等教育评价的大部分对象对教育评价的内涵并不十分了解，有接近 30%的调查对象认为教育评价是国家、政府或学校的一种行政行为，且属于形式大于内容的工作。在功能认知方面，大部分人把高等教育评价的功能定位为问责和行政管理功能，即教育评价最本质的教育功能并未被广泛认同。第二，对评价主体的认知调查表明，我国长期以来政府集权的控制体制，使得目前我国以政府为评价主体的评价模式存在多种矛盾，因此在自我评价和评价中介组织的需求方面有较高的呼声。第三，对评价工作方法、工作人员及具体实施流程环节的认知情况调查表明，调查对象对教育评价相关流程的了解程度并不高，对评价方法科学性的认可方面，认为不科学的比例超过 20%，多数调查对象认为不科学的原因是评价缺少人文关怀，不能体现公平、公正，并对评价指标体系的科学性提出了质疑。第四，对评价行为认知的调查表明，大部分调查对象认为评价行为应尊重并维护评价对象的利益，这方面的缺失会使得评价行为受到质疑。对评价行为有无真正体现公平、公正原则的认知情况的调查表明，认为没有体现这一点的比例达到 40%以上，说明评价的公正性问题较为严重，原因主要表现为：评价行为是形式主义的需要，是属于少数人的活动，缺乏以人为本的观念，过程不透明，缺少诚信等。第五，对评价的目标认知情况的调查表明，并非所有人都认可教育评价以促进人的全面发展为目标，

但较多的人认为评价的目标更倾向于为奖惩提供参考，或作为上级考评和提升学校知名度的手段；在参与评价的主动性方面，大部分人认为需要评价自我定位，也有相当一部分人认为是迫于社会与学校的压力而被动参与。

(2) 通过高等教育评价满意度现状调查，对高等教育评价伦理现状从公正性、真实性、实效性、主体性、合理性和人文性六个维度展开满意度调查分析。从分析的结果可以看出，各选项的满意度的总体水平处于“较不满意”与“较满意之间”之间，大部分选项调查对象的满意度均值在“4”（较满意）之上，仍有8项的均值在“3”（不满意）以下。具体满意度均值排序如表5.31所示。

(3) 对高等教育评价需求度的现状调查表明，高等教育评价伦理需求普遍较为强烈。从调查对象的结果分析可以看出，需求程度均在“较强烈”与“强烈”之间。大部分选项的需求均值在“4”（较强烈）之上，仅有两项内容的均值在“3”（不强烈）以下。

(4) 运用文献研究、实证研究、深度访谈等方法，由高等教育评价的伦理特性分析和相关现实依据，确立高等教育评价的伦理范畴及伦理原则。其中伦理范畴方面包含以人为本的人道主义、崇尚科学的理性主义、基于教育道德的法制观念、以多元化的主体满意度为核心的公平价值、反对虚假信息的诚信准则、体现教育价值的实效性理念；伦理原则包含公平原则、真实原则、实效原则、多元化主体原则、利益合理化原则、以人为本原则。

(5) 通过探索性因素分析，确立了我国高等教育评价的伦理规范模型。高等教育评价的伦理规范模型中，包含有以6个伦理原则为基础的一维要素，探索性分析提取了10个要素因子作为伦理规范的二级要素：“科学”的程序和“尊重”人的态度保证评价的公平性；反对与“真实”相悖的虚假、隐瞒及欺骗，并且体现真实必然需要评价的相关成分的“公开”；评价的“督导”功能和有益性“促进”功能证实高等教育评价是否具备实效性原则；体现“多元”主体观的多元化主体原则；符合教育“目的”性和遵从“理性”的利益合理化原则。

(6) 运用文献研究、实证研究，从评价的内涵、发展、意义和价值等层面展开分析，得出作为教育评价的价值判断。教育评价的价值应该体现为一种社会现实中主体的需求与利益规范，并在评价的过程中反思这种价值判断的归属与意义。

(7) 结合目前高等教育发展的历程与现状,对国内外高等教育质量保障体系的发展态势进行系统梳理,总结并对比我国与国外发达国家高等教育评价方面的共同之处与差异;同时,从伦理视角研究教育道德规范的相关理论与学术进展,系统阐述伦理与道德的关系,以及伦理规范的相关理论,对高等教育评价伦理规范进行了理论界定与实践铺垫。

(8) 编制了“高等教育评价伦理认知现状调查”和“高等教育评价伦理满意度及需求现状调查”问卷,采用统计学方法验证问卷总体信度及要素的内在信度,结果均可接受;通过考察问卷的内容效度及结构效度,证明问卷效度良好。

7.2 研究创新点

(1) 从我国高等院校教育评价的现状出发,总结并科学分析评价过程中的伦理现象与问题,找出评价对象在评价伦理认知上的不足,为高校教育评价工作拓展了新领域。

(2) 借鉴发达国家教育评价伦理规范建设的实践成果,从伦理学角度和高等教育评价学的理论研究出发,探索符合我国高等教育特色的评价伦理范畴,并从高等教育评价的公平性、真实性、实效性、合理性、主体性和人文性等伦理特质出发,探索适合我国高等教育评价的伦理原则,具有较好的应用与参考价值。

(3) 首次将我国教育评价人员作为研究对象进行系统研究,从高等教育评价的伦理满意度和需求度的现状出发,构建符合我国高等教育特色的教育评价伦理规范体系。

7.3 讨论与建议

7.3.1 坚持高等教育评价的道德性分析

高等教育评价作为教育研究的重要领域,对其从道德层面进行分析,可以了解教育评价在价值判断的过程中是一种对教育的反思和领悟。我国的高等教育评价研究较为薄弱,研究范畴也较为片面,由前文的叙述可知,公平、

理性、主体观、效率、人文等问题始终相互影响,不难发现评价中的伦理事实在道德层面的分析需要进一步研究,并持续研究。例如,针对一元主体观问题,研究结果表明,教育评价是一种价值判断,价值判断深受判断主体的价值观、利益取向、对待教育的态度和希冀等职业与非职业道德精神的影响。单一化的评价主体必然只能代表一部分人的利益,特别是当评价主体与教育主体不一致时,自然会产生矛盾和伦理瓶颈。因此,探讨主体多元化的评价需要长远、深层次的科学验证。

此外,评价对于学生从高校走向社会、服务社会的过程中,是需要反复被实践所验证和关注的。目前,高等教育研究和社会视角确实更多地关注着学生在教育评价中的感受与变化,并开始聚焦于高等教育成果,即学生走向用人单位之后的实际工作水平能否实现教育评价的功能与目标。因此,只有在高等教育评价道德层面的分析中开拓思路,延展方向,才能全面把握高等教育的发展状况和实际社会效用,才能体现高等教育评价全面而非片面的理性。

7.3.2 评价量化的方法错位:从实证研究到人文反思

随着我国高等教育改革的不断深入,我国高等教育评价从无到有,从起步到发展,从理论到实践,经历了逐渐丰富、日益完善的过程。高等教育评价的方法和范式,随着教育研究的深入和科学技术的进步发生了较大的变化。目前,我国高等教育评价的实践中,仍然存在评价范式和方法单一、评价方式的人文化特征缺乏、评价手段的科学性有待提高等问题,这也是我国高等教育评价容易在伦理道德方面产生问题和矛盾的原因。可以说,评价量化的方法问题需要引起重视。

我国高等教育评价的实践,总体上呈现了高等教育评价的实证化倾向。人文化特征并不明显。例如,评价指标体系仅列入了表面化的物化形态的指标,而一些内在、本质的评价,无法纳入评价体系,如“个性”“特色”“文化”“品牌”“创新”,以及学校的校园氛围、地域优势、周边关系、制度改革等,这些价值特征是高等教育中重要而有代表性的资源,而这些特征的评价如何量化、如何实证,则需要进一步研究和讨论。在单一的评价指标体系中,能否全面地表达评价的价值所在,需要有更科学的方法来完善体系的结构。近年来,我国本科教学工作水平评估指标体系中,为彰显大学的个性或特色

方面的价值认定,追加了特色项目评价。但在评估过程中,很多学校却不能很好地理解这项指标的价值内涵,往往出现临时征集“特色”的情况,因而很大程度上无法体现指标的价值。

另一方面,由于教育评价的量化特点,必须对评价内容进行统计学意义上的分析,而很多评价工作需要通过打分来实现。一次或几次的课堂听课质量、教案书写规范程度、教学方法的应用情况等,能不能由分数来量化其价值?这样的评价能不能真实地反映教学效果?评价的简单量化、统一的评价标准与学生的真正受益程度,是否具有一致性成效?将这样的量化标准强加于不同年龄、不同职称、不同资质的教师,评判结果恐怕难以具有统计学意义。

然而,实证研究在教学评价中的地位不容忽视,它是教学质量能够得到真实、客观、准确评价的重要条件。但是,评价定量分析方法科学性不强,量化水平不高,显然导致了评价中的很多问题。因此,实证与人文有机结合,评价立足于教育本质目标,强调对教师教学的促进和学校教学水平的提高,真正融入科学精神和人文精神,将是高等教育评价中一个值得深入研究的课题。

7.3.3 干预评价模式管理功能的合理性研究

管理功能是高等教育组织发展的必然存在形式。管理活动本身是一种实践活动,高等教育管理是一项重要的学术管理活动,使得高等教育发挥最大价值的是其根本目标。政治立场和技术手段是管理功能在教育评价中的重要影响因素。教育管理组织在高等教育中体现着决策、定位,在教育评价中,同样需要利益满足和价值判断。教育评价需要高等教育管理的干预,这种干预往往从狭义上分析,即体现了政府对高等教育的干预,政府干预的行为则体现了一种普遍性和强制性,同时社会的政治、经济、文化方向都将倾向政府的干预,因此政府作为社会和公众的代言人,要对自身的管理功能进行合理化研究。

随着我国社会主义经济体制的逐步转型,政府对高等教育的管理职能需要重新定位,高校与政府、社会的关系调整已成为管理体制改革的首要问题。社会处于不同的经济形态,政府在处理高等教育问题时必然要根据社会状况进行相应的对照,高校、社会与政府之间也会因为经济制度和经济发展的趋势而形成不同的关系。

在计划经济体制时期,高等教育的外部关系仅局限于政府,接受高等教育的学生,从入学到就业均受政府的统一调配,因此高校与社会的联系并不直接,政府作为中介在二者之间竖起一道屏障,使得高校与社会之间互不关心、互不了解。高等教育培育了什么样的人才,社会需要什么样的人才,互不得知,政府包揽了教育所需的经费,高校只能按照政府的制度完成任务,政府在为社会输入人才的同时,也不完全了解社会中有多少职位需要这种包分配的学生。政府既充当了高等教育的主导者,也充当了高校的行政管理者,社会没有反馈的机会,这种过于平直的直线形关系模式,容易造成“政教不分”“教评不分”的局面,也容易使社会和高校的地位过于被动,进而使关系不透明。

市场经济条件下,社会经济体制不断改革,在多元化的经济结构带动下,高等教育也有机会从多渠道、多层次获得教育经费,政府拨款已不再是高等教育财政的唯一来源,社会对高等教育成果的关注,使得投资办学成为一种新的社会潮流,这不仅为学校注入了新的经济动力,社会也与高校建立了信息沟通的桥梁,使得教育成果的输出成为双向选择,最终充分发挥了教育的效益。这样,高校、政府、社会的直线形关系模式也随之转变为三角形关系,政府的“全管”被更新。由于私立、民办高校的不断涌现,政府不再是所有高等院校的举办方,管理模式也逐渐转变为分级管理模式。

在西方发达国家,特别是在很大一部分欧美国家,在对高等教育的教育鉴定与认可方面,政府完全不干预,而由专门的中介组织与机构,负责向政府和社会通报高校在教育方面的工作情况与发展态势。社会中介组织的建立是随着市场经济体制的完善而产生的,它独特的地位在高校、政府与社会之间起平衡、协调的作用。政府对高等教育的评价要实现公平、实效、合理性原则,就不能违背学术自由的精神,不能不了解高等教育的现状和评价的需求情况。管理功能过分干预了评价,使得高等教育、教学工作都围绕着管理来开展,并渐渐习惯于这种“干预”,这脱离了高等教育的本质和评价的真实目的,因此值得高等教育管理者反思。

7.4 研究展望

本研究以高等教育评价的伦理现象为实证样本,对高等教育评价的利益

主体进行调查研究,了解高等教育评价的伦理认知、伦理满意度和伦理需求情况,结合文献研究、访谈分析和理论探讨,得到了一些研究结论,提出并构建了高等教育评价的伦理规范研究。但仍存在一些局限:①由于时间、人力、成本等因素限制,本研究的样本所涉及的地域和样本量不够全面,主要以高校中的教师、学生及行政人员为研究对象,而未涉及政府或社会公众层面的实证调查,因此研究内容的深入程度有限,有待于进一步拓展;②研究结论的推广和验证需要进一步实证研究,也需要更多试验组织和实证分析,有待在下一阶段的研究中不断加以修订和完善,以便更好地推广。

从伦理视角探讨高等教育评价的研究,目前我国还处于初级阶段,相关的系统研究较为缺乏。但可以预见,从高等教育评价的伦理现实需求可以看出,对此问题的关注不仅仅局限于学术研究领域,也被社会和政府相关管理部门广泛重视。随着高等教育学、哲学伦理学及评价学的不断深入,针对当前高等教育评价领域的伦理价值研究将不断拓展。

(1) 研究范围的拓展。高等教育涉及的学科庞杂,专业较多,不同学科和专业的教育目标与培养目标不同,最终形成的职业伦理规范也将有较大的差异。例如,医学专业伦理、法学专业伦理分别代表了医生职业伦理及律师职业伦理的不同研究内容。因此,未来的研究有必要将高等教育评价的伦理研究拓展到不同学科、专业领域的评价或职业伦理规范的研究。

(2) 研究样本的拓展。结合研究范围拓展的方向,样本应从不同的专业、学科,不同类型、不同地区的高校间拓展,并实施更大样本量的调查,以便有利于研究的科学性。

(3) 研究方法的拓展。本研究采用探索性因素分析和德尔非专家咨询,来构建高等教育评价的伦理规范模型与指标体系。未来的研究也可尝试采用聚类分析讨论伦理规范的不同维度,并在研究路径中,加深对变量适宜性的科学探讨。

参 考 文 献

- [1] 孙彩平. 教育的伦理精神[M]. 太原: 山西教育出版社, 2004
- [2] 侯光文. 教育评价概论[M]. 石家庄: 河北教育出版社, 1999
- [3] 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998
- [4] 荀振芳. 大学教学评价的价值反思[M]. 青岛: 中国海洋大学出版社, 2006
- [5] 冯平. 评价论[M]. 北京: 东方出版社, 1995
- [6] 高时良. 学记评注[M]. 北京: 人民教育出版社, 1983
- [7] 台湾师范大学学术研究委员会. 教学评量研究[M]. 台北: 五南图书出版公司, 1992
- [8] 王建成. 美国高等教育认证制度研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2007
- [9] 王向华, 颜丙峰. 高等教育的生成与变革[M]. 济南: 山东教育出版社, 2008
- [10] 张远增. 高等教育评价方法[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2002
- [11] 何怀宏. 伦理学是什么[M]. 北京: 北京大学出版社, 2002
- [12] 刘复兴. 教育政策的价值分析[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003
- [13] 崔宜明. 中国伦理十二讲[M]. 重庆: 重庆出版社, 2008
- [14] 孙彩平. 教育的伦理精神[M]. 太原: 山西教育出版社, 2004
- [15] 祁型雨. 超载利益之争——教育政策的价值研究[M]. 北京: 高等教育出版社, 2003
- [16] 倪愷襄. 伦理学导论[M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2002
- [17] 何晓群. 多元统计分析[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004
- [18] 宋希仁. 道德观通论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2002
- [19] 斯塔弗尔比姆著, 陈玉琨译. 方案评价的 CIPP 模式[M]. 北京: 人民出版社, 1989
- [20] 斯克里文著, 陈玉琨、刘力、张立红译. 评价方法论[M]. 北京: 人民出版社, 1989
- [21] [古希腊] 亚里士多德. 邓安庆译. 尼各马可伦理学 [M]. 北京: 人民出版社, 2010
- [22] [美] 布鲁姆. 教育评价[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1987
- [23] 黑格尔. 王哲等编译. 法哲学原理[M]. 北京: 北京出版社, 2007
- [24] [美] 雅克·蒂洛, 基思·克拉斯曼. 程立显, 刘建等译. 伦理学与生活(第9版)[M]. 北京: 世界图书出版社, 2008
- [25] 薛薇. 统计分析与 SPSS 的应用(第3版)[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2011
- [26] 张新平. 教育组织范式论[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2001
- [27] 安心. 高等教育质量保证体系研究[M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 1999

- [28] 刘永福. 价值哲学的新世界[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2002
- [29] 潘懋元, 王伟廉. 高等教育学[M]. 福州: 福建教育出版社, 2000
- [30] 阎光才. 识读大学——组织大学的视角[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002
- [31] 石中英. 教育哲学导论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002
- [32] 杨国荣. 伦理与存在[M]. 上海: 上海人民出版社, 2002
- [33] 朱国仁. 高等教育的职能研究[M]. 哈尔滨: 黑龙江教育出版社, 2000
- [34] 戴晓霞, 莫家豪, 谢安邦. 高等教育市场化[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004
- [35] 周光礼. 学术自由与社会干预: 大学学术自由的制度分析[M]. 武汉: 华中科技大学出版社, 2003
- [36] 安文铸. 现代教育管理学引论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001
- [37] [加拿大] 许美得. 许洁英译. 中国大学: 一个文化冲突的世纪[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000
- [38] [日] 尾田壑一. 李守福译. 教育评价[M]. 长春: 吉林教育出版社, 1988
- [39] [印度] 阿玛蒂亚·森. 王宇, 王文玉译. 伦理学与经济学[M]. 北京: 商务印书馆, 2001
- [40] [美] 罗伯特·伯恩鲍姆. 别敦译. 大学运行模式[M]. 青岛: 青岛海洋大学出版社, 2004
- [41] [美] 德里克·博克. 徐小洲等译. 走出象牙塔: 现代大学的社会责任[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2001
- [42] [德] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集(第46卷下)[M]. 北京: 人民出版社, 1971
- [43] 边沁. 时殷弘译. 道德与立法原理导论[M]. 北京: 商务印书馆, 2006
- [44] 别敦荣. 论高等教育评估的基本特征[J]. 辽宁教育研究, 2004(4)
- [45] 孙承毅, 娄立志. 试论教育价值判断的合理性标准[J]. 教育理论与实践, 2004(4)
- [46] 刘志军. 教育评价的反思和建构[J]. 教育研究, 2004(2): 59-64
- [47] 王瑜. 现代高等教育评价理论及其社会动因探析[J]. 交通高教研究, 2003, 5: 31
- [48] 张小敏. 英国高等教育质量保证署学术评价体系[J]. 中国高等教育评估, 2006, 2: 47
- [49] 贺君. 西方发达国家高等教育评价制度及其特点[J]. 当代教育论坛, 2005, 7: 153
- [50] 关玉霞. 日本、美国、瑞典三国高等教育质量评价体系的比较分析[J]. 高等建筑教育, 2003, 4(12): 26
- [51] 唐晓萍. 高等教育评价的价值观研究[J]. 中国高等教育, 2005(15): 54-55
- [52] 阎光才. 教育评价的正当性与批判性评价[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2003(2): 124-131
- [53] 陈闻晋, 薛玉刚. 教育评价中的伦理问题研究[J]. 中国教育学刊, 2004(3): 49-51
- [54] 辞海编委会编. 辞海. 上海: 上海辞书出版社, 1990
- [55] 尧新瑜. “伦理”与“道德”概念的三重比较[J]. 伦理学研究, 2006
- [56] 刘创. 社会责任与义务: 国外大学评价的共同价值追求[J]. 经济与社会发展, 2005, 12(3): 191-193

- [57] 王宪平. 试论大学教学评价有效性[J]. 江苏高教, 2004(1): 88-89
- [58] 刘凯. 试析评价合理性的意涵[J]. 云南社会科学, 2003(3): 34-38
- [59] 武兴元. 西方伦理学中理性主义的含义及其基本观念[J]. 延安大学党报(社会科学版), 2007, 3(29): 5-9
- [60] 杜时忠. 教育学要走出唯科学的迷途[J]. 华中师范大学学报(社会科学版), 1996(2): 79-84
- [61] 苏昕, 侯鹏生. 高等教育评价体系的结构多元化和价值冲突[J]. 教育研究, 2009, 10: 60-65
- [62] 杨东平. 教育公平三题: 公平与效率、公平与自由、公平与优秀[J]. 教育发展研究, 2008, 9: 26
- [63] 黄六晓. 浅析高等教育评估主体[J]. 黑龙江教育(高教研究与评估版), 2005 (7-8): 6-7
- [64] 蔡敏. 美国教育评价的伦理规范建设及其启示[J]. 外国教育研究, 2005, 6(32): 18
- [65] Nigel Norris. *Understanding Educational Evaluation*. London: Kogan Page Ltd, 1990. pp.97-98
- [66] Hicks LK, Lin Y, Robertson DW, Robinson DL, Woodrow SI. *Understanding the Ethical Dilemmas that Shape Medical Students' Ethical Development: Questionnaire Survey and Focus Group Study*. BMJ 2000; 322: 709-10
- [67] Coldicott Y, Pope C, Roberts C. *The Ethics of Intimate Examinations-teaching Tomorrow's Doctors*. BMJ 2003; 326: 97-101
- [68] Kapp MB. *Legal Implications of Clinical Supervision of Medical Students and Residents*. J Med Educ 1983; 58: 293-9
- [69] Doyal L. *Closing the Gap between Professional Teaching and Practice*. BMJ 2001; 322: 685-6
- [70] Basson MD, Dworkin G, Cassell EJ. *The Student Doctor and Wary Patients*. Hastings Cent Rep 1982; 12: 27-8
- [71] Marracino RK, Orr RD. *Entitling the Student Doctor: Defining the Student's Role in Patient Care*. J Gen Int Med 1998; 13: 266-70
- [72] Cohen DL, McCullough LB, Kessel RWI, Apostolides AY, Heiderich KJ, Alden ER. *A National Survey Concerning the Ethical Aspects of Informed Consent and Role of Medical Students*. J Med Educ 1988; 63: 821-9
- [73] Brody BA. *The Ethics of Biomedical Research*. Oxford: Oxford University Press, 1998
- [74] Vinicky JK, Connors RB Jr, Leader R, Nash JD. *Patients as 'Subjects' or 'Objects' in Residency Education?* J Clin Ethics 1991; 2: 35-41
- [75] Annas GJ. *The Care of Private Patients in Teaching Hospitals: Legal Implications*. Bull NY Acad Med 1980; 56: 403-11
- [76] Cohen DL, McCullough LB, Kessel RWI, Apostolides AY, Alden ER, Heiderich KJ. *Informed Consent Policies Governing Medical Students' Interactions with Patients*. J Med Educ 1987; 62: 789-98
- [77] Beatty ME, Lewis J. *When Students Introduce Themselves as Doctors to Patients*. Acad Med

- 1995; 70: 175-6
- [78] Silver-Isenstadt A, Ubel PA. *Erosion in Medical Students' Attitudes about Telling Patients They are Students*. J Gen Int Med 1999; 14: 481-7
- [79] King D, Benbow SJ, Elizabeth J, Lye M. *Attitudes of Elderly Patients to Medical Students*. Med Educ 1992; 26: 360-3
- [80] Williams CT, Frost N. *Ethical considerations surrounding first-time procedures: a study and analysis of patient attitudes toward spinal taps by students*. Kennedy Inst Ethics J 1992; 2: 217-31
- [81] Magrane D, Gannon J, Miller CT. *Student Doctors and Women in Labor: Attitudes and Expectations*. Obstet Gynecol 1996; 88: 298-302
- [82] Rich EC, Gifford G, Luxenberg M, Dowd B. *The Relationship of House Staff Experience to the Cost and Quality of Inpatient Care*. JAMA 1990; 263: 953-6
- [83] Butters JM, Strobe JL. *Legal Standards of Conduct for Students and Residents: Implications for Health Professions Educators*. Acad Med 1996; 71: 583-90
- [84] Frank SH, Stange KC, Langa D, Workings M. *Direct Observation of Community-based Ambulatory Encounters Involving Medical Students*. JAMA 1997; 278: 712-6
- [85] Diekema DS, Cummings P, Quan L. *Physicians' Children are Treated Differently in the Emergency Department*. Am J Emerg Med 1996; 14: 6-9
- [86] Gronlund, N.E., *Measurement and Evaluation in Teaching*, 1971
- [87] Bloom, B. S., et al., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, 1971
- [88] Danid L. Styfflebeam, George F. Madaus, Thomas Kellaghan. *Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Kluwer Academic Publishers, 2000, 9
- [89] Nigel Norris. *Understanding Educational Evaluation*. London: Kogan Page Ltd, 1990, 12
- [90] Lawrence C. Becker, *Encyclopedia of Ethics, Volume I*, New York: Garland Publishing, Inc. 1992, p.329
- [91] Jacques P. Thiroux, Keith W. Krasemann. *Ethics Theory and Practice*. Pearson Education (US), 2008
- [92] Gisele A. Waters, *Critical Evaluation for Education Reform, Education Policy Analysis Archives*. Volume 6 Number 20 November 3, 1998
- [93] Marcia Mentkowski. *Creating a Context Where Institutional Assessment Yields Educational Improvement: Assessment and Program Evaluation*. Simon, Schuster Custom Publishing, 1994
- [94] Danid L. Styfflebeam, George F. Madaus, Thomas Kellaghan. *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Kluwer Academic Publishers, 2000
- [95] Cave Martin. Hanney Stephen, Kogan Mauric. *The Use of Performance Indicators in Higher*

Education: A Critical Analysis of Developing Practice. Jessica Kingsleg Publishers Ltd., 1988

- [96] 林正范, 贾群生. 多元高等高等教育评价主体价值取向比较研究[J]. 清华大学教育研究, 1999(3)
- [97] 林正范. 略论我国高等教育评价制度改革[J]. 教育科学, 1999(3)
- [98] 柳国辉. 高等教育评价质量刍议[J]. 江苏高教, 2001(1)
- [99] 张意忠. 教育评价的价值取向探究. 中国高等教育评估, 2002(2)
- [100] 唐晓萍. 高等教育评价的价值观研究[J]. 中国高等教育, 2000(15-16)
- [101] 王景英, 梁红梅. 后现代主义对教育评价研究的启示[J]. 教育学, 2003(1)
- [102] 李子江. 论现代教育评价的发展趋势. 河北师范大学学报(教科版), 2001(4)
- [103] 袁益民. “评估时代”我们准备好了吗?——也谈当前高等教育评估的几个理论与实践问题[J]. 大学·研究与评价, 2007, 6: 31-37
- [104] 杨林, 万学红. 从政策伦理视角探讨高等院校本科教学工作水平评估面临的挑战[J]. 高教探索, 2008, 2: 49-53
- [105] 杜建, 郑兰英. 大陆台湾医学教育评价之比较[J]. 教育纵横, 2004, 1(1)
- [106] 吴小强. 大学教育评估信息传播的伦理思考[J]. 评价与管理, 2005 (4): 15-19
- [107] 唐文, 季晓辉等. 高等学校办学特色探析[J]. 南京医科大学学报(社会科学版), 2004 (3): 234-240
- [108] 石军, 文历阳等. 高等医学院校本科课程评估指标体系的优化研究[J]. 医学与社会, 2004, 17(6): 42-47
- [109] 龚孝华. 管理主义与功利主义对教育评价伦理的制衡与消解[J]. 湖北师范学院学报(哲学社会科学版), 2004 (2): 116-118
- [110] 姜风华, 张永. 呼唤善的教育评价[J]. 中国教育学刊, 2002 (3): 21-23
- [111] 舒展, 彭义香等. 教学督导对提高临床医学教学质量的实践与评价[J]. 医学与社会, 2003, 16(12): 61-63
- [112] 糜海波. 教育伦理视阈中的教育评价刍议[J]. 教育导刊, 2006, 9: 7-9
- [113] 吴佳佳, 夏蕾等. 教育评价的引进与借鉴[J]. 军医进修学院学报, 2003, 24(3): 194-195
- [114] 陈闻晋, 薛玉刚. 教育评价中伦理问题研究[J]. 中国教育学刊, 2003 (3)
- [115] 李晶晶. 教育评价中有关伦理问题的思考[J]. 辽宁广播电视大学学报, 2008(1): 24-25
- [116] 林萍. 临床医学专业课程体系评价的研究论[J]. 中华医学教育杂志, 2006, 26(3): 94-96
- [117] 周建平. 论教育伦理规范的两个向度[J]. 教育评论, 2006 (1): 13-15
- [118] 吴海荣, 廖伯琴等. 美国人格教育评价述评[J], 2008(3): 79-83
- [119] 周艳, 张峰. 试述高校教师自我专业意识的培养[J]. 宁波大学学报(教育科学版), 2004 (1): 1-2
- [120] 康荣德. 试述教育适应学生[J]. 广西师范大学学报, 2004, 40(1): 83-86

- [121] 毛新志,刘小宁等.我国发展电子健康的伦理原则和管理建议[J].中国医学伦理学,2008,28(1): 127-129
- [122] 柳亮,甘剑锋等.我国高等教育评价现状与分析[J].现代医药卫生,2006,2(28): 1250-1251
- [123] 徐延福.学生发展利益中的教育伦理理性[J].当代教育论坛,2006(12): 28-29
- [124] 张红伟,章建石等.以人为本:通过学生评教推动高等院校和谐发展[J].中国高等教育评估,2008(1)
- [125] 刘宗南.知识论视野下教育评价的科学性与伦理性[J].咸宁学院学报,2008,28(2)
- [126] 赵玉英.中小学教育评价中的伦理与思考[J].教育管理与评价,2005,10(140): 66-68
- [127] 高峰,黄楠.创建世界一流大学视野下的高等教育评价观[J].科技进步与对策,2003,(8): 134-135
- [128] 林正范,贾群生.从经验走向科学:高等教育评价制度的改革与发展[J].浙江社会科学,2000(2): 66-70
- [129] 胡国勇.第三者评价——日本的大学质量保证体系改革[J].外国教育研究,2005,32(12): 52-56
- [130] 天野郁夫,张晓鹏译.高等教育的结构变化[J].复旦教育论坛,2003,1(2): 54-61
- [131] 花亚纯.高等教育发展与创新[J].高等农业教育,2001(11): 15-19
- [132] 李卫东.高等教育价值与评价多元化分析[J].江苏高教,2008(2): 9-12
- [133] 曹长德.高等教育评价的导向功能及其实现[J].中国高教研究,2002(2): 49-50
- [134] 唐晓萍.高等教育评价的价值观研究[J].中国高等教育,2000(15/16): 53-54
- [135] 苟振芳.高等教育评价的教育性视角[J].高等教育研究,2004,25(2): 29-32
- [136] 郭邦俊.高等教育评价的质量观多维分析[J].山东科技大学学报(社会科学版),2003,5(3): 109-110
- [137] 王昕红,夏旭.高等教育评价活动中的价值判断:本质和现状[J].理工高教研究,2006,25(2): 9-10
- [138] 徐国兴.高等教育评价体系的历史和比较分析[J].教育发展研究,2006,9A: 50-53
- [139] 刘军山,徐枫巍.高等教育评价指标体系质量问题的理论探讨[J].北京航空航天大学学报(社会科学版),2000,13(1): 57-58
- [140] 张远增.高等教育评价中的线性规划方法[J].中国高等教育评估,2002(2): 9-12
- [141] 刘杰梅,王华.高等教育评价中介机构探析[J].高等教育研究,2005(7): 103-104
- [142] 李福华.高等教育质量、内涵、属性和评价[J].现代大学教育,2003(2): 17-20
- [143] 童华炜,彭岩.高等教育质量保障与高校教学质量评估[J].高等建筑教育,2006,15(2): 22-26
- [144] 闫广芬.关注他国特色提高评估质量[J].高校教育管理,2008,2(2)
- [145] 迟爽.国外政府参与高等教育评估的模式研究[J].理工高教研究,2008,27(2): 36-39
- [146] 伊夫.建设有中国特色的高等教育质量保障与评估体系[J].交通高教研究,2004(3): 18-20

- [147] 刘凡丰. 教育质量的概念及评价方法[J]. 学位与研究生教育, 2003(1): 29-33
- [148] 胡静. 借鉴西方发达国家经验构建我国高等教育评估质量保障体系[J]. 黑龙江高教研究, 2007(1): 41-44
- [149] 彭荣础. 近年我国大学排名热的社会原因[J]. 现代大学教育, 2004, (6): 99-102
- [150] 窦胜功. 经济全球化对高等教育的影响和要求[J]. 中国高等教育, 2002, (13/14): 48-49
- [151] 闫广芬. 力求高等教育评估质量体系的科学化[J]. 高校教育管理, 2008, 2(4)
- [152] 刘文娟, 任伟. 美英日高等教育评价的非管制化启示[J]. 现代大学教育, 2004(6): 50-53
- [153] 关玉霞. 日本、美国、瑞典三国高等教育质量评价体系的比较分析[J]. 2003, 12(4): 24-27
- [154] 刘建德, 孙刚成. 日本高等学校管理运营对我国的启示[J]. 2008(4): 39-41
- [155] 杨宗仁. 我国高等教育评估的现状与发展趋势[J]. 理工高教研究, 2005(1): 68-69
- [156] 贺君. 西方发达国家高等教育评价制度及其特点[J]. 比较教育研究, 2005(7): 153-155
- [157] 王瑜. 现代高等教育评价理论及其社会动因探析[J]. 交通高教研究, 2003(5): 31-33
- [158] 贺璐, 欧阳河. 学生评价高等教育服务质量研究述评[J]. 当代教育论坛, 2008(4): 24-26
- [159] 贺祖斌. 以评价为基础建构高等教育大众化的质量保障体系[J]. 清华大学教育研究, 2002(6): 36-40
- [160] 施雨丹. 中国高等教育评估的问题及其对策[J]. 高教探索, 2007(2): 35-38
- [161] 沈志莉. 中外高等教育评价比较研究[J]. 外国教育研究, 2003, 30(6): 58-60

文献综述

教育伦理视角浅谈高等教育评价的 伦理规范建设

评价伦理规范能够为评价主体设定具体的行为导向，这种行为导向是科学的、客观的和理性的，是不以人的感性意志为转移的，它告诉评价者如何正确解决伦理问题，如何采取符合道德的评价行为；评价伦理规范也可以为社会公众或教育界各方面的人员提供监督的依据与凭证，以便及时纠正评价过程中的伦理问题；在评价伦理规范的研究过程中，不仅可以对评价人员的行为进行规范，而且可以使广大被评对象了解自己在评价中的义务和责任，使评价更加透明，让更多人了解和参与评价的全过程，从而促进教育评价理论研究的发展。

一、高等教育评价的理论简评

1. 教育评价

教育评价作为提高高校教育质量和声誉的有效途径，对加强高等院校的国际竞争力具有重要作用。教育评价是根据一定的价值标准，运用科学可行的方法，对教育活动的要素、过程和效果所进行的价值判断活动。美国著名教育评价专家斯塔弗尔比姆指出：“评价最重要的意思不是为了证明，而是为了改进。”教育评价作为整个教育活动的关键环节，对教与学均具有导向性作用，传统教育评价无论是在功能上还是在目的上，都围绕教育活动的实效性和功利性进行，注重对教育实践结果与既定目标一致或类似程度的量化评估与判断，而缺少对教育对象的人文关怀。教育评价如何实现教育的本质功能，规范教育行为，使教育评价在方法上既符合教育的发展规律，又能促进教育对象的自由发展，是目前教育领域需要探讨的焦点。

2. 高等教育评价

目前，高等教育质量被国际教育界普遍关注，高等教育评价实质上是对高等教育现象和高等教育活动中的价值关系进行揭示与促进。高等教育评价

作为整个高等教育活动中的一个关键环节,对教与学具有社会导向功能,其本身也具有“双刃剑”的作用,既可保障教育质量,又可促进高校的发展;如果使用不当,也会有损教育的名誉,妨碍甚至干扰教育的正常发展。

(1) 高等教育评价的价值

高等教育评价的价值,是指高等教育评价的功能或作用,从哲学意义上讲,是一种体现在高等教育评价活动中主体与客体之间需要与满足的关系。目前,我国高等教育评价主要体现于由教育部组织的、在全国范围内开展的“高等学校办学水平评估”活动上,在该活动开展 20 多年里,对我国高等教育的发展起到了一定的推动作用。由于社会关注程度的提高,各高校在评估的竞争压力下逐渐追求自身的发展,但评估带来的压力也使众多高校及高等教育管理者不得不“迎难而上”,为了追求达标,体现其社会价值,而不惜牺牲个性发展,盲目追求评价结果,而忽视了个体价值。教育评价的功能是围绕主客体的价值和二者之间的交往价值来实现的,在评价过程中能否实现对评价对象的鉴定、导向、激励和改进,是高等教育评价理应体现的功能。然而,目前我国教育评价机制还不尽完善,教育评价方式过于单一,当评价结果被视为客体整个价值的代表时,就会出现前面提到的客体牺牲自我个性的发展,因此带来了诸多的道德风险。同样,教育成果评价涉及的智力外因素较为局限,如人格、心理、环境、社会文化等,使得师生的教与学活动丧失了应有的创造性和自主性。

(2) 高等教育评价的原则

从我国现阶段的高等教育评价现状来看,其直接产生于政府行为,源于政府意向,在评价的基本任务与组织形式等方面,更多地体现了政府意识,因此在评价模式与原则方面基本确立了政府本体的倾向。分析评价实践中的组织领导、评价方案以及实施过程,评价活动中蕴含的矛盾与冲突显而易见。由于观念局限,评价者、评价表、评价程序被强化,评价对象的实际需求被忽视。美国生物与行为研究人类被试保护委员会提出,在教育评价过程中必须遵守仁慈、尊重、正义的伦理原则,因此应对评价中的伦理现象进行关注。

二、教育评价伦理规范

所谓教育评价伦理规范,是指教育评价人员在评价活动过程中应当遵守的职业行为准则。当前,教育伦理研究已被人们广泛关注。在教育界,国内外很多学者对教育伦理的“公正”“公平”“自由”等问题进行了深入探讨,比如美国学者斯蒂瑞克和索特里斯的《教学伦理学》、布朗的《正义、道德与

教育》以及我国学者王本陆的《教育崇善论》等专著，都围绕教育基本伦理规范这一方向进行了阐述。

在众多教育伦理的研究中，针对教育评价这一特殊活动进行的伦理规范，我国目前研究还较少。但在美国，教育评价伦理规范建设早在 20 世纪 50 年代就已开始，从 20 世纪 80 年代开始，美国教育评价学会（American Evaluation Association, AEA）集中大量人力，联合 18 个全国性的学术团体，专门成立了教育评价标准联合会，共同制定了教育评价的专业标准。这些标准对评价人员在评价过程中的行为提出了明确的伦理要求，内容包括：①尊重评价对象的人格；②维护评价对象的利益；③保护评价对象的隐私；④满足不同评价对象的需要；⑤避免对评价对象的伤害；⑥防止评价人员的各种偏见；⑦保持评价人员的诚实；⑧保证评价人员的专业素质；⑨杜绝评价结果的误用和滥用。20 世纪 90 年代以来，美国对教育评价伦理规范的研究更加深入，已从必要的程序和技术入手对评价人员的伦理行为进行了检查，并对评价伦理规范进行了界定和描述，根据评价人员在评价中的不同角色功能，提供了相应的解决伦理问题的策略和方法。

三、高等教育评价的伦理关注

近年来，教育评价的理论与实践观察显示，当前我国的高等教育评价更多地突显了功利主义、管理主义和时尚效应等负面倾向。评价中的伦理问题呈现给社会和公众的往往是缺少诚信与公正，使评价成为少数人的活动，缺少对评价客体的人文关怀，更像是为了一种以奖惩为目的或形式发展的需要，科学精神和研究意识虽然存在，但人文精神和价值理性的缺失，使评价显得过于苍白。既然教育评价作为一种价值判断活动，我们的评价是否应该更关注高等教育过程中的“以人为本”？是否更应驾驭批判性思维阐述评价的本质？是否应反思我们在教学与育人过程中如何真正体现教育的价值？在许多伦理问题面前，以下三个具体评价内容值得我们重视。

1. 评价主体的单一性主导地位

由政府主导的高等教育评价仍是目前我国高校评价的主流，即政府是评价的主体。由政府指定的评价人员作为评价的主要执行方和决策方，在评价过程中起着举足轻重的作用。评价人员首先应当是道德观很强的人，是在利益和功利面前公平、公正的人，评价人员的言行举止蕴含着道德伦理观念，直接影响被评价人和群体的道德心态及情绪。如果评价人员在评价过程中心存不道德的动机，或者屈服于官僚与功利主义的评价要求，缺乏职业道德的

操守,那么就会影响评价的公平与公正,进而形成伦理问题^[4];从另一角度来看,目前我国高等教育评价主体的单一化程度较高,见仁见智的局面难免出现,因此能否进行客观的价值判断也是评价主体应注重探讨的伦理视角。

2. 评价目标的短期性功利主义

“以人为本”的科学发展观要求我们从事教育,特别是高等教育的终极目标是,促进人类的进步和发展,培养高素质、高水平的人才。因此,教育评价在目标的确立过程中是否考虑到伦理学的人文要求至关重要,教育评价过程中是否以人的发展为目标也是体现评价本质的关键。考试的成功者是否就能定义为“人才”,这一说法突显了教育评价目标的片面性和狭隘性。高等教育评价目标如果过分强调结果,就会潜移默化地引导评价客体更重视眼前利益,而忽视长远利益;重视单一片面的发展,而忽视全面发展。

3. 评价技术的片面性过度统一

测评技术是人的行为的产物,所有的行为后果都会与人发生利害关系,因此必然会受到人类社会发 展规则的制约,受到法律和伦理的约束。在高等教育的评价过程中,评价技术与方法是工具和标尺,能不能照顾到被评价对象的整体感受,评价技术能不能适用于被评价对象整体,评价指标的确立科学与否,都是评价技术所要关注的伦理问题。人的素质的某些侧面和某些要素是很难进行量化处理的,统一的评价指标体系不能用来应对千变万化的评价对象,也不能统一一流研究性大学与民办院校的评价标准,“指标”加“权重”的量化手段,在进行创新个性与人格特点等非智力因素的价值判断时,也不完全适用。

四、构建我国高等教育评价伦理规范体系的主要框架

伦理是正当的行为、行事的规则或标准,尤其是某一专业的正当行为、行事的标准。教育评价的伦理规范是指教育评价人员在评价活动过程中应当遵守的职业行为准则。当前,教育伦理研究已被人们广泛关注。在教育界,国内外很多学者对教育伦理的“公正”“公平”“自由”等问题进行了深入探讨。高等教育评价如何实现高等教育的本质功能,规范教育行为,使教育评价在方法上既符合高等教育的发展规律,又能促进教育对象的自由发展,是目前高等教育评价需要探讨的焦点。评价合理性模型认为,合理的评价需满足“真”“美”“善”三个层面的条件:合理的评价应是真实、客观并符合实际的;合理的评价应该具有逻辑性、和谐性;合理的评价所引导的行为应是

符合伦理道德、以促进人的发展为目的的。因此,通过分析我国高等教育评价的现状,在种种不可避免的伦理问题面前,构建我国高等教育评价的伦理规范十分必要。

通过分析我国高等教育评价的现状,在种种伦理问题的面前,建立我国高等教育评价伦理规范体系十分必要。要求教育评价人员遵守伦理原则,首先必须要有适合我国实际情况的评价规范,参照美国教育评价伦理规范建设的主要内容及实施效果,笔者认为构建该体系应通过以下几个步骤完成。

1. 确立伦理规范的基本内容

在构建教育评价伦理规范体系之前,应首先确立该规范体系的基本内容,基本内容须借鉴国内外相关理论研究成果,结合我国实际国情制定。其主要内容应涉及:①对评价对象的态度和保护;②处理与使用评价信息的方式;③是否坚持公正的评价原则和立场;④是否正确履行评价人员的义务和权力。

2. 分析当前高等教育评价中存在的伦理问题

分析问题、解决问题也是该体系构建的基本原则。从目前我国高等教育评价现状来看,伦理问题是显而易见的,但关注较少,因此导致评价实践中常常出现一些违背伦理规范的现象,对教育评价伦理规范造成了破坏,不但严重损害了评价对象的权益,阻碍了评价功能的发挥,也影响了教育评价的声誉。高等教育评价目前已经形成了规范化、科学化的评价体系,因此更应规范评价中的伦理行为,使评价真正被社会认可,成为真正公正、公平的评价。

3. 建立教育评价规范体系

结合前两步的研究,进行比较、分析和归纳,运用德尔菲、层次分析等科学方法制定教育评价规范体系的各级指标,通过对国内教育理论及教育管理等多方面的专家进行咨询,并组织多轮论证,初步建立教育评价伦理规范体系。

4. 针对构建的伦理规范进行实践检验

建立教育评价的伦理规范,能够起到积极引导和预防作用,但效果如何需要具体的实践进行检验。通过将制定的评价伦理规范针对具体评价人员的伦理行为进行实际应用,看其在教育评价中的指导性和适用程度,并做出必要的调整和修改,逐渐健全和完善教育评价的伦理规范体系。

参 考 文 献

- [1] Hicks LK, Lin Y, Robertson DW, Robinson DL, Woodrow SI. *Understanding the Ethical Dilemmas That Shape Medical Students' Ethical Development: Questionnaire Survey and Focus Group Study*. BMJ 2000; 322: 709-10
- [2] Coldicott Y, Pope C, Roberts C. *The Ethics of Intimate Examinations - Teaching Tomorrow's Doctors*. BMJ 2003; 326: 97-101
- [3] Kapp MB. *Legal Implications of Clinical Supervision of Medical Students and Residents*. J Med Educ 1983; 58: 293-9
- [4] Doyal L. *Closing the Gap between Professional Teaching and Practice*. BMJ 2001; 322: 685-6
- [5] Basson MD, Dworkin G, Cassell EJ. *The Student Doctor and Wary Patients*. Hastings Cent Rep 1982; 12: 27-8
- [6] 侯光文. 教育评价概论[M]. 石家庄: 河北教育出版社, 1999
- [7] 斯塔弗尔比姆. 方案评价的 CIPP 模式[M]. 北京: 人民出版社, 1989
- [8] 蔡敏. 美国教育评价的伦理规范建设及其启示[J]. 外国教育研究, 2005, 6(32): 18
- [9] 陈闻晋, 薛玉刚. 教育评价中的伦理问题研究[J]. 中国教育学刊, 2004, 3: 49-51
- [10] 唐晓萍. 高等教育评价的价值观研究[J]. 中国高等教育, 2005, 15: 54-55
- [11] 柳亮, 甘剑锋等. 我国高等教育评价现状与分析[J]. 现代医药卫生, 2006, 2(28): 1250-1251
- [12] 徐延福. 学生发展利益中的教育伦理性[J]. 当代教育论坛, 2006(12): 28-29
- [13] 张红伟, 章建石等. 以人为本: 通过学生评教推动高等院校和谐发展[J]. 中国高等教育评估, 2008(1)
- [14] 别敦荣. 论高等教育评估的基本特征[J]. 辽宁教育研究, 2004(4)
- [15] 孙承毅, 娄立志. 试论教育价值判断的合理性标准[J]. 教育理论与实践, 2004(4)
- [16] 刘志军. 教育评价的反思和建构[J]. 教育研究, 2004(2): 59-64
- [17] 王瑜. 现代高等教育评价理论及其社会动因探析[J]. 交通高教研究, 2003, 5: 31
- [18] 张小敏. 英国高等教育质量保证署学术评价体系[J]. 中国高等教育评估, 2006, 2: 47
- [19] 贺君. 西方发达国家高等教育评价制度及其特点[J]. 当代教育论坛, 2005, 7: 153

附录 A “高等院校教育评价伦理 认知现状”调查问卷

亲爱的老师/同学：

您好！

首先，感谢您接受我们的问卷调查。我们正在进行“高等教育评价伦理规范模型构建”课题（2009 年国家社会科学基金西部项目，编号为 09XZX011）的研究。高等教育评价是整个高等教育活动中的一个关键环节，是对学校教育质量进行的价值判断、分析的过程，也是与我们切身利益相关的一项有意义的活动。近年来，高校教育评价的方式与形式较多，我们特意设计了这份问卷，旨在了解您对学校目前教育评价的伦理认知的情况。

教育评价的伦理认知，是指评价客体或评价对象对评价主体或评价人员在评价活动过程中的职业行为、职业操守及职业素养等伦理问题与现象的认知程度。简而言之，即教育评价带给您的切身感受。调查以无记名形式进行，不涉及个人隐私，答案无所谓对错，请表达您的真实想法和看法。

衷心感谢您的大力支持！

（请在您认为最合适的答案上打√；如有不同想法，也可直接写在调查问卷上。）

第三军医大学医学教育研究室

A. 您的基本资料

A1. 性别: A. 男 B. 女

A2. 工作性质: A. 学生 B. 教师 C. 高校行政人员 D. 其他

B. 您眼中的教育评价

B1. 您对教育评价的内涵或概念了解吗?

A. 非常了解

B. 有一定了解

C. 一般

D. 略有了解

E. 丝毫不了解

B2. 您经历的或您理解的教育评价是怎样的?

A. 教学实践中的一种管理手段

B. 国家、政府或学校的一种行政行为

C. 形式大于内容的工作

D. 改善教学质量的必要途径

E. 其他_____

B3. 您认为目前大学教学评价体现的主要功能是什么?

A. 行政管理功能

B. 教育功能

C. 问责功能

D. 其他_____

B4. 您对教育评价的功能熟悉程度如何?

A. 非常了解

B. 有一定了解

C. 一般

D. 略有了解

E. 丝毫不了解

B5. 您对教育评价的主体熟悉程度如何?

A. 非常了解

B. 有一定了解

C. 一般

- D. 略有了解
- E. 丝毫不了解
- B6. 您认为我国目前以政府为主体的教育评价形式对评价的意义有无影响?
 - A. 影响非常大
 - B. 有一定影响
 - C. 一般
 - D. 没什么影响
 - E. 影响很小
- B7. 您认为我国目前以政府为主体的教育评价形式存在的问题是什么?
 - A. 管理性职能被放大
 - B. 被评价者完全处于一种下级对上级的被动地位
 - C. 为迎合评价主体的喜好,产生应付和防卫心理,使评价趋于功利主义
 - D. “重硬件、轻软件”的问题
 - E. 缺少对教育活动规律的深入研究
 - F. 其他_____
- B8. 您认为造成上述问题的主要原因是什么?
 - A. 我国长期以来的集权控制、政府体制
 - B. 与国情有关
 - C. 市场经济发展
 - D. 缺乏第三方或中介机构的参与
 - E. 其他_____
- B9. 您认为大学教育评价的自我评价有必要吗?
 - A. 非常有必要
 - B. 有一定必要
 - C. 无所谓
 - D. 没什么必要
 - E. 完全没意义
- B10. 您认为自我评价最好的体现形式是什么?
 - A. 教学督导制度
 - B. 学生自评制度

- C. 教学质量监控机制
 - D. 学习成就
 - E. 就业率
 - F. 其他_____
- B11. 您对大学教育评价的社会中介组织了解吗?
- A. 非常了解
 - B. 比较了解
 - C. 一般
 - D. 不太了解
 - E. 根本不了解
- B12. 您对评价的人员、方法以及相关流程有所了解吗?
- A. 非常了解
 - B. 比较了解
 - C. 一般
 - D. 不太了解
 - E. 根本不了解
- B13. 您认为目前的教学评价方法是否科学?
- A. 非常科学
 - B. 比较科学
 - C. 一般
 - D. 不太科学
 - E. 完全不科学
- B14. 教学评价方法不科学的原因是什么?
- A. 缺乏实证化方法(定性研究)
 - B. 定量分析缺乏科学性
 - C. 分类、分层不够,不能涵盖各层面评价对象
 - D. 评价指标体系不科学
 - E. 缺少人文关怀
 - F. 不能体现公平、公正
 - G. 其他_____
- B15. 您认为评价行为是否有必要尊重及维护评价对象的利益?
- A. 非常有必要

- B. 有一定必要
 - C. 无所谓
 - D. 没什么必要
 - E. 完全没意义
- B16. 评价合理性模型认为合理的评价需满足“真”“美”“善”三个层面的条件,即评价应该为评价对象体现伦理态度。您认为这一观点在评价中是否有必要体现?
- A. 非常有必要
 - B. 有一定必要
 - C. 无所谓
 - D. 没什么必要
 - E. 完全没意义
- B17. 您认为评价行为有无真正体现公平、公正的原则?
- A. 有
 - B. 没有
 - C. 不清楚
 - D. 其他_____
- B18. 您认为不能体现公平、公正评价原则的原因是什么?
- A. 评价过程不透明
 - B. 形式主义的需要
 - C. 缺少诚信
 - D. 少数人的活动
 - E. 缺少以人为本的观念
 - F. 其他_____
- B19. 您认为您参与评价是出于什么原因?
- A. 完全出于自我意愿
 - B. 需要评价来定位自我
 - C. 迫于学校的压力
 - D. 迫于社会的压力
 - E. 其他因素
- B20. 您认为目前教育评价的过程是否以促进人的全面发展为目标?
- A. 完全是

- B. 部分是
 - C. 不清楚
 - D. 完全不是
- B21. 您认为当前教育评价的目标更注重的是什么？
- A. 提高学生的素质
 - B. 改善教学质量
 - C. 为奖惩作参考
 - D. 应付上级考评
 - E. 提升学校知名度
 - F. 其他_____
- B22. 您对教育评价的目标熟悉程度如何？
- A. 非常了解
 - B. 有一定了解
 - C. 一般
 - D. 略有了解
 - E. 丝毫不了解
- B23. 您最关心/关注的教育评价方面的问题有哪些？
- A. 教育评价的公正性问题
 - B. 教育评价的真实性问题
 - C. 教育评价的实用性问题
 - D. 教育评价的功利性问题
 - E. 其他_____

最后，感谢您的支持和配合！！



附录 B “高等院校教育评价伦理满意度及需求现状”调查问卷

亲爱的老师/同学：

您好！

首先，感谢您接受我们的问卷调查。我们正在进行“高等教育评价伦理规范模型构建”课题（2009 年国家社会科学基金西部项目，编号为 09XZX011）的研究。高等教育评价是整个高等教育活动中的一个关键环节，是对学校教育质量进行的价值判断、分析的过程，也是与我们切身利益相关的一项有意义的活动。近年来，高校教育评价的方式与形式较多，我们特意设计了这份问卷，旨在了解您对学校目前教育评价的伦理现状的满意程度及需求情况。为此，我们编制了“高等院校教育评价伦理满意度及需求现状”调查问卷，请您根据您的实际情况如实回答问卷中的问题。

本问卷的相关资料绝对保密，您的意见将是我们研究的重要依据。调查以无记名形式进行，不涉及个人隐私，答案无所谓对错，请表达您的真实想法和看法。

衷心感谢您的大力支持！

（请在您认为最合适的答案上打√；如有不同想法，也可直接写在调查问卷上。）

第三军医大学医学教育研究室

请根据您的感受和实际情况，对以下每个项目的满意程度和需求程度进行选择（请在相应的答案下方空格处打“√”）。

要素	项 目	满意程度						需求程度					
		很不满意	较不满意	不满意	较满意	满意	很满意	很不强烈	较不强烈	不强烈	较强烈	强烈	很强烈
公正性	评价人员的诚信												
	评价行为是否受到监督												
	是否考虑评价对象的需求												
	对待评价对象的态度												
	评价方法是否科学												
真实性	评价结论是否公开												
	评价人员的资质是否公开												
	评价内容是否真实												
	评价过程是否透明												
	是否对评价对象的实际状况做出真实鉴定与客观判断												
实效性	是否对教学工作起到改善作用												
	是否能给评价对象带来益处												
	是否对教学实施有效的监督												
	是否具备鉴定、批判功能												
	评价结果的利用是否只有导向性												
	是否在政府、管理者、办学机构以及社会大众之间起到高等教育信息沟通的中介作用												

(续表)

要素	项目	满意程度						需求程度					
		很不满意	较不满意	不满意	较满意	满意	很满意	很不强烈	较强烈	不强烈	较强烈	强烈	很强烈
主体性	政府评价为主体												
	自我评价所占比例												
	公众、社会评价的参与程度												
	多元化主体观												
	学生评教												
合理性	评价的目的是否在于提高、改善教育的水平												
	是否被社会认同、认可、接受												
	相关利益主体的需要是否被重视												
	管理层的利益在评价中的主导地位												
	是否坚持“以人为本”的评价理念												
人文性	是否为了实现和提高人的价值而进行												
	是否关注长远利益												
	是否注重评价对象的精神需求												
	是否过分重视评价结果												

附录C 深度访谈提纲

一、课题访谈介绍

尊敬的老师/同学：
你们好！

本课题以构建我国高等教育评价的伦理规范为研究目标，意图促进我国高等教育评价的发展与制度建设。在制定伦理规范之前，有意了解我国目前的高等教育评价环境及实施情况，从伦理学视角界定高等教育评价的伦理原则。访谈材料将用于撰写研究报告，其后也可能发表于属地的学术刊物上。

我们对您的访谈，主要参照访谈提纲的内容，大致涉及您认为我国高等教育评价主要存在的问题，以及您认为是否应该从伦理视角规范高等教育评价。访谈时间在 60 分钟以内。访谈材料将匿名，后续用于课题科学研究分析。课题对您提供的个人资料及相关信息将严格保密，绝不涉及个人隐私，请放心接受访谈。

感谢您对本课题的大力支持！

二、访谈提纲

（一）个人资料

性别：____；年龄：____；工作性质：____；工作年限：____
职称：____；（学生）年级：____；（学生）专业：____

（二）访谈导入：大致介绍访谈的目的、课题的意义。

（三）提纲：

主 题	次主题
我国高等教育评价是否存在问题？	评价人员
	评价行为

(续表)

主 题	次主题
我国高等教育评价是否存在问题？	评价对象的需求 评价方法 评价结论 评价内容 评价价值/意义
是否应该从伦理视角规范高等教育评价？	伦理与道德界限 评价伦理的内涵 高等教育评价的伦理规范的思路
界定伦理原则（从实证调查结果分析）	
对课题研究的意见与建议	

（四）结束语：表示感谢，并留下联系方式；访谈对象若有新想法和建议，可保持联系。

附录 D “构建我国高等教育评价伦理规范 指标体系专家咨询” 问卷

尊敬的各位专家：

您好！

我们正在进行“高等教育评价的伦理规范模型构建”课题的研究。高等教育评价是整个高等教育活动中的一个关键环节，是对学校教育质量进行的价值判断、分析的过程。近年来，高校教育评价的方式与形式较多，涉及的领域与利益关系繁杂，产生了诸多伦理问题与现象。针对出现的问题，我们意图提出教育评价的伦理规范建设，特意设计了这份问卷，请您对我们设计的教育评价伦理规范的维度及要素做出评价。

本研究的教育评价伦理规范指标体系构建，基于对我国高等院校教育评价的伦理认知情况调查及伦理现状满意度、需要情况的调查，根据调查对象的反馈与调查结果的统计汇总，课题组初步拟定六个维度 30 个要素指标来构建我国高等教育评价的伦理规范体系（如下表所示），请您对您认为重要的维度及要素进行相应的评价，并为我们的方案提出宝贵意见。

衷心的感谢您的支持与合作！

联系人：王燕。

通信地址：重庆市沙坪坝区高滩岩，第三军医大学医学教育研究室，400038。

电话：023-68752081，18605389260。

第三军医大学医学教育研究室

请根据您的感受和实际情况，对以下每个维度及要素进行选择（请在相应的答案下方空格处打“√”）。

维度（v）	重要程度					要素（Y）	重要程度				
	很不重要	较不重要	不重要	较重要	很重要		很不重要	较不重要	不重要	较重要	很重要
公正性（v1）						保证评价人员的诚信（Y1）					
						评价行为受到监督（Y2）					
						满足不同评价对象的不同需求（Y3）					
						尊重评价对象（Y4）					
						保证评价行为、方法的科学性（Y5）					
真实性（v2）						保证评价结论公开、不滥用、误用（Y6）					
						保证评价人员的专业程度及资质公开情况（Y7）					
						确保评价内容真实（Y8）					
						确保评价流程清晰透明（Y9）					
						对评价对象的实际状况做出真实鉴定与客观判断（Y10）					
实效性（v3）						真正对教学工作起到改善作用（Y11）					
						给评价对象带来益处（Y12）					
						对教学实施有效的监督（Y13）					
						确保评价具备鉴定、批判功能（Y14）					
						评价结果的利用具有导向性（Y15）					
						能够在政府、管理者、办学机构以及社会大众之间起到高等教育信息沟通的中介作用（Y16）					

(续表)

维度 (v)	重要程度					要素 (Y)	重要程度				
	很不重要	较不重要	不重要	较重要	很重要		很不重要	较不重要	不重要	较重要	很重要
主体性 (v4)						政府评价为主体 (Y17)					
						确定自我评价的有效比例 (Y18)					
						规范公众、社会评价的参与比例 (Y19)					
						主体观多元化 (Y20)					
						确保学生评教的有效比例 (Y21)					
合理性 (v5)						评价的目的符合提高、改善教育水平的内涵 (Y22)					
						得到社会认同、认可、接受 (Y23)					
						重视相关利益主体的需要 (Y24)					
						确保管理层的利益在评价中的主导地位 (Y25)					
						坚持“以人为本”的评价理念 (Y26)					
人文性 (v6)						以实现和提高人的价值为根本 (Y27)					
						关注长远利益 (Y28)					
						关注评价对象的精神需求 (Y29)					
						重视评价结果 (Y30)					

■ 附录 D “构建我国高等教育评价伦理规范指标体系专家咨询” 问卷

续表 1 专家填表的判断依据

判断依据	专家自我评价（依据程度）		
	大	中	小
工作经验			
理论分析			
参考国内外资料或同行了解			
直观感觉			

续表 2 专家对填表内容的熟悉程度

熟悉程度	很熟悉	熟悉	了解	不清楚
专家自评				

问卷至此结束，感谢您的辛苦付出和大力支持！

后 记

本书是在导师陈俊国教授的悉心指导下完成的。感谢导师对我孜孜不倦的教诲，对我成长的关心和爱护。导师认真负责的工作态度、严谨的治学精神和深厚的理论水平，使我受益匪浅。还记得刚刚成为研究生时，导师用亲切的微笑和关切的话语化解了我心中的忐忑不安，将我领进了科学之门，为我指明了奋斗的方向；还记得在考上博士研究生时，导师对我的认可、鼓励与鞭策；在博士选题及研究过程中，导师的悉心教诲，帮助我开拓研究思路，为我指点迷津。导师饱满的工作热情也时时激励着我勇于挑战，导师渊博的理论学识让我的知识田地更加富饶，导师严谨的治学和超群的人格魅力教会了我作为一个研究者应有的人生态度。导师的慈祥，使我更加善良，导师的宽容，使我更加坚强。收获的时刻，我要衷心地说一句，感谢恩师！我将带着您赐予的财富，信心百倍地迎接明天的挑战，并努力成长为一个真正对国家、对社会有用的人。

在该项目研究期间，从开始进入课题到论文的顺利完成，很多可敬可爱的师长、同学、朋友给了我无言的帮助。

在项目调研过程中，衷心感谢各位接受访谈和问卷调查的领导、老师、同学们，感谢你们抽出宝贵的时间为我们的研究提供宝贵时间和资料！特别感谢山东大学赵明顺副书记，重庆医科大学蒋玮老师，曲阜师范大学孟学彬老师，泰山医学院梁东荣老师，重庆大学赵进舟老师、马毅老师，山东农业大学杨晓霞老师，在课题调研阶段给予的大力支持，特别是调查表发放和回收阶段各位老师给予的无私帮助。

还要衷心感谢陆军医科大学训练部医学教育研究室的秦宇彤主任、李瑛老师、王方芳老师，高渝同学、张雷同学、陈虹同学、何孝崇同学、曹毅同学、李延鹏同学、徐鹏同学等，在我的工作和学习中给予的关心和帮助。在我离家多年的学习生活中，感谢天涯咫尺的好朋友们，是你们在我遇到挫折时给予了我无限鼓励与心灵慰藉，使我在生活的路上，从不孤单，充满温暖。

感谢泰山医学院管理学院的许彦彬院长、苏宝利副院长、张峰书记，以

及各位同仁和老师的大力支持与鼓励。

最后，感谢我的先生，感谢你在艰辛求学路上给予的奉献、关爱与支持！感谢我最挚爱的父母、儿子开心和女儿画画，谢谢你们的爱伴随着我在生活和学习的道路上不断前行。

不忘初心，感恩无限！

作者

2018年5月

